

**Os estranhos mundos do Sr. Valéry:
Incursões na Filosofia para Crianças com
Gonçalo M. Tavares**

Dissertação de Mestrado

Vânia Sofia de Frias Gonçalves da Cruz

Mestrado em

Filosofia para Crianças



Os estranhos mundos do Sr. Valéry: incursões na Filosofia para Crianças com Gonçalo M. Tavares

Dissertação de Mestrado

Vânia Sofia de Frias Gonçalves da Cruz

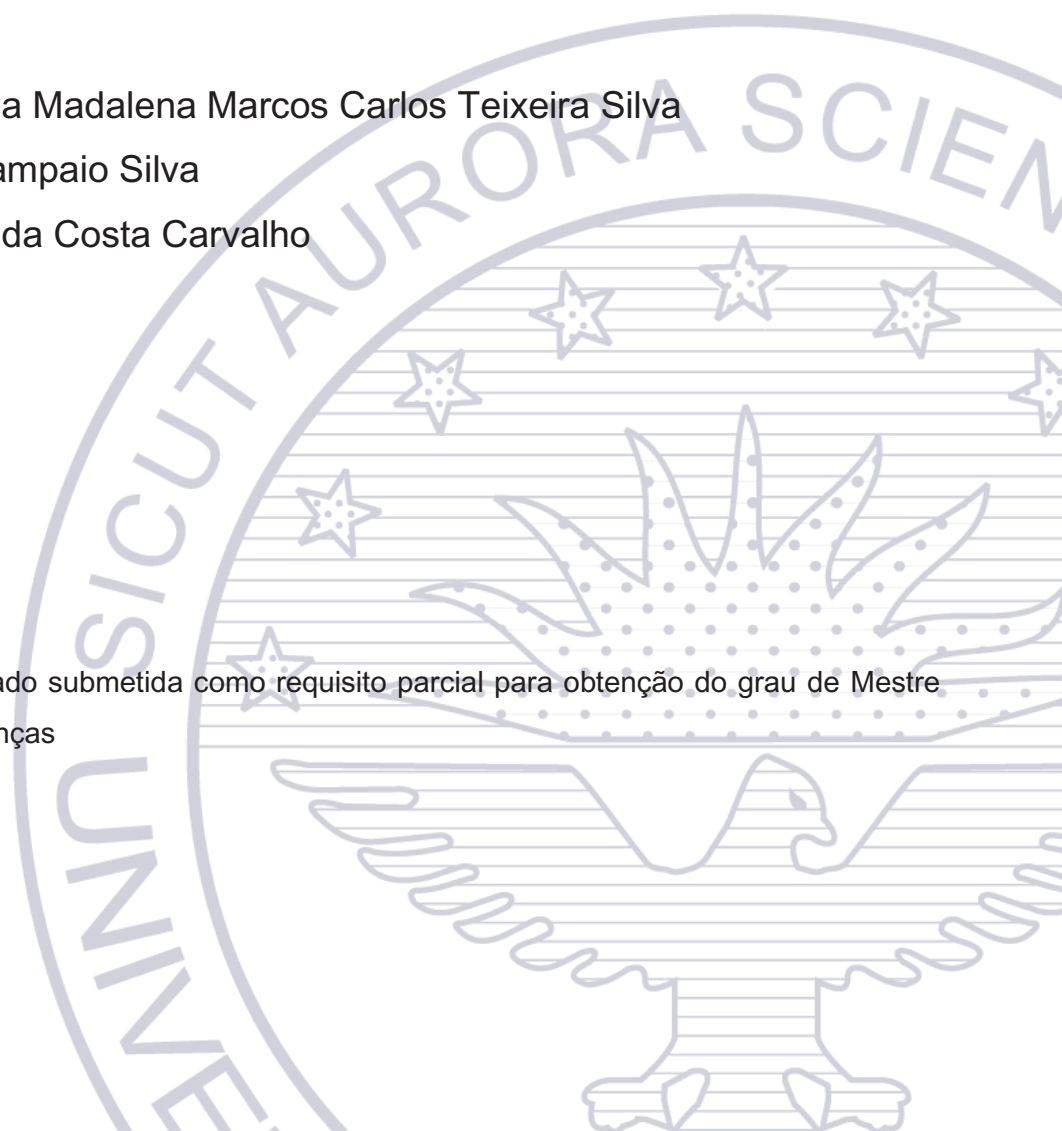
Orientadores

Prof.^a Doutora Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira Silva

Prof. Doutor Rui Sampaio Silva

Prof.^a Doutora Magda Costa Carvalho

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
em Filosofia para Crianças



Índice de conteúdos

Agradecimentos	ii
Resumo	vi
Abstract	vii
Introdução	1
1 Gonçalo M. Tavares e O Senhor Valéry na literatura infantil	4
1.1 O autor da ficção que pensa	4
1.2 A obra literária O Senhor Valéry	8
1.3 D' O Senhor Valéry à literatura infantil: a transmigração de (quatro) textos	11
2 Literatura infantil e Filosofia para Crianças	16
2.1 A Filosofia para Crianças: discursos e práticas	16
2.1.1 <i>Philosophy with picturebooks</i> uma prática diferenciadora	27
2.2 A comunidade de investigação filosófica como espaço de pensamento	29
2.2.1 O Estranhamento: entre a Literatura e a Filosofia para Crianças	32
2.3 A literatura na prática da filosofia em comunidades de investigação	41
3 O estranhamento de Gonçalo M. Tavares à luz de Wittgenstein	57
3.1 Wittgenstein, filósofo da linguagem	57
3.2 A noção de jogo de linguagem	65
3.3 Do jogo de linguagem imaginário ao estranhamento na obra de Gonçalo M. Tavares	72
4 Incursões na Filosofia para Crianças com Gonçalo M Tavares	83
4.1 Uma abordagem provocadora de questionamento	83
4.2 O estranhamento do senhor Valéry nas comunidades de investigação filosófica	87
Bibliografia	92

Agradecimentos

No momento em que escrevo estas linhas, ainda não cheguei ao fim desta caminhada, mas já vou acusando algum cansaço físico e intelectual. Foram muitas horas de leituras, de reflexão, de escrita e de tudo o que compõe um processo de pesquisa, que desde o primeiro momento foi bastante desafiante! Agarrei o desafio com garra, mas tenho que confessar que não foi fácil!

A página dos agradecimentos há muito que tem uma lista exaustiva de nomes que representam variadíssimas coisas boas, aliás só coisas boas: amor, experiência, desafio, amizade, camaradagem, criatividade, conhecimento, partilha, ousadia, oportunidade, confiança, e solidariedade. Pensar a quem quero agradecer não foi uma tarefa difícil, mas foi sem dúvida uma tarefa de grande responsabilidade e de verdadeira importância.

A existência deste trabalho deve-se não só ao meu esforço e à minha determinação, mas também ao esforço de pessoas que são muito especiais para mim. E, por isso, ao contrário do que costuma acontecer na generalidade dos trabalhos académicos, gostaria de iniciar os meus agradecimentos pelas pessoas que diariamente me deram o que precisava para conseguir cumprir o desafio a que me propus. De certa forma, elas partilharam comigo este sentido de missão e estiveram incondicionalmente, ao meu lado! São elas, os meus filhos, o meu marido e a minha mãe. Não tenho palavras para agradecer a força que me transmitiram desde o primeiro momento. O vosso apoio foi determinante para continuar a caminhar. Vocês sabem o quanto vos amo! Estou-vos imensamente grata!

Continuando os agradecimentos de forma mais académica, gostaria de dirigir as próximas palavras à Professora Gabriela Castro. Professora, muito obrigada pelo pioneirismo e ousadia no caminho que trilhou. Só assim foi possível desassossegarmos tanta gente e construir o que é hoje o Mestrado de Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores. Obrigada pela sua determinação e pelos seus conselhos sábios que sempre nos dirigiu;

À Professora Magda Carvalho, pelo impulso e dinamismo que sempre incutiu ao Mestrado e pela visão estratosférica que tem da Filosofia para Crianças;

Aos Professores Orientadores: Professora Magda, Professora Madalena e Professor Rui pela disponibilidade, pela paciência e pelo conhecimento que partilharam comigo ao longo desta longa e desafiante caminhada;

A todos os Professores do Mestrado, pela inspiração e partilha de conhecimento;

Aos Colegas do Mestrado: aos que começaram primeiro, aos que chegaram depois, aos que decidiram fazer uma corrida mais curta, a todos dirijo um imenso obrigado pela camaradagem, por todas as gargalhadas que me fizeram dar, pela interajuda. Agradeço também pelas opiniões, pelos argumentos, pelas perguntas e, acima de tudo, pela amizade. Foi um prazer fazer parte desta comunidade;

Ao Gonçalo M. Tavares, pela obra escrita e pelo pensamento arrojado que nos desloca para fora da zona de conforto. Obrigada também pelo estímulo e pelos contributos dados para este estudo;

A todos os alunos e alunas, educadoras de infância, professores e professoras que aceitaram o desafio para as aventuras que vivemos em Almada com o projeto *Quem somos? Ler o nosso Mundo* e no Seixal com o projeto *Descobrir Leituras para ler o Mundo*; A todos um enorme obrigada por terem aceitado sair da zona de conforto.

Um agradecimento especial ao Professor João Paulo Proença, coordenador interconcelhio das Bibliotecas Escolares dos concelhos de Almada

e Seixal, pela confiança que sempre depositou em mim e por acreditar e apoiar os projetos de Filosofia para Crianças nas Bibliotecas escolares dos dois concelhos. Estou muito grata.

À Professora Ludovina Rosa, pela amizade e pela paixão partilhada pela Filosofia para Crianças. Um imenso obrigada por ter facilitado a realização de trabalhos do Mestrado no Agrupamento de Escolas da Caparica e ter aberto o seu coração e a Biblioteca Escolar da Escola Secundária do Monte de Caparica à Filosofia para Crianças;

À Eunice Figueiredo e à Cláudia Brites e, através delas, a todos/as os/as técnicos/as das Bibliotecas Municipais de Almada e Seixal que acompanharam os projetos “Quem somos? Ler o nosso Mundo” e “Descobrir Leituras para ler o Mundo”, respetivamente;

À Filomena Camacho pela tradução do resumo para a língua inglesa;

À minha amiga Ana Catarina pela sua amizade e pelo apoio na formatação do documento;

E, por último, como não podia deixar de ser, a todos os meus amigos e colegas de trabalho que me foram incentivando e apoiando ao longo de todo este processo e souberam respeitar as minhas ausências e acolher as minhas angústias.

A todos, um imenso obrigada!

Aos meus filhos,
Marta e Martim!

E a todas as crianças deste Mundo.

Que se deixem sempre desafiar pelas perguntas!

Resumo

A particular irreverência da obra *O Senhor Valéry*, de Gonçalo M. Tavares inspira a dissertação “Os estranhos mundos do Sr. Valéry: incursões na Filosofia para Crianças com Gonçalo M. Tavares”. Este estudo pretende refletir sobre os estímulos literários na Filosofia para Crianças e assenta na convicção de que os quatro contos da referida obra do escritor português, *A Casa de Férias*, *Os Amigos*, *Os Dois Lados* e *Os Sapatos* criam mundos próprios que deslocam o leitor para um universo imaginário.

Com algumas particularidades ficcionais, cada conto retrata um estranho mundo onde o Senhor Valéry desafia o leitor a refletir sobre um determinado aspeto da sua realidade, provocando o estranhamento e a inquietude fundamentais para prática filosófica em comunidade de investigação.

Assim, propõe-se evidenciar a potencialidade do estilo de escrita do autor Gonçalo M. Tavares, como um jogo desafiador e de questionamento à luz do filósofo Ludwig Wittgenstein, com destaque para os jogos de linguagem imaginários. Na sua obra *Investigações Filosóficas*, a noção de jogo de linguagem refere-se ao todo formado pela linguagem e as atividades com as quais ela está entrelaçada, salientando a relação estreita que existe entre linguagem e forma de vida, entendida como o mundo em que a personagem se move. Neste contexto, Wittgenstein recorre por vezes a jogos de linguagem com o propósito de retratar e chamar a atenção para um aspeto específico da realidade. De forma análoga, sugere-se que na obra de Gonçalo M. Tavares a criação de um universo específico e depurado provoca o estranhamento, estimulando o pensamento e o questionamento sobre o mundo na prática em comunidades de investigação filosófica.

Palavras-chave: Filosofia para Crianças, Literatura Infantil, Gonçalo M. Tavares, Wittgenstein, estranhamento.

Abstract

The particular irreverence of Gonçalo M. Tavares' work *O Senhor Valéry* inspires the essay "Os estranhos mundos do Sr. Valéry: incursões na Filosofia para Crianças com Gonçalo M. Tavares" ("The strange worlds of Mr. Valéry: forays into Philosophy for children with Gonçalo M. Tavares"). This study aims to reflect on literary stimuli in Philosophy for Children and is based on the conviction that the four tales of the aforementioned work by the Portuguese writer, *A Casa de Férias*, *Os Amigos*, *Os Dois Lados* and *Os Sapatos* create worlds of their own that move the reader into an imaginary universe.

With some fictional peculiarities, each tale portrays a strange world where Mr. Valéry challenges the reader to focus on a certain aspect of his reality, causing the fundamental strangeness and restlessness for philosophical practice in a research community.

Thus, we propose to highlight the potential of the writing style of the author Gonçalo M. Tavares, as a challenging and questioning game in the light of the philosopher Ludwig Wittgenstein, with emphasis on imaginary language games. The particularity of the work under study suggests a relationship with the notion of Ludwig Wittgenstein fictional language games. In Wittgenstein's *Philosophical Investigations*, the notion of language game refers to the whole formed by language and the activities with which it is intertwined, reinforcing the close relationship that exists between language and way of life, understood as the world in which the character moves itself. In this context, Wittgenstein sometimes uses language games with the purpose of portraying and calling attention to a specific aspect of reality. Similarly, it is suggested that in the work of Gonçalo M. Tavares the creation of a specific and purified universe provokes strangeness, stimulating thought and questioning about the real-life world in philosophical communities of inquiry.

Keywords: Philosophy for Children, Children's Literature, Gonçalo M. Tavares, Wittgenstein, strangeness.

Introdução

O estudo intitulado “Os estranhos mundos do Senhor Valéry: incursões na Filosofia para Crianças com Gonçalo M. Tavares” corresponde à dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia para Crianças, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

A inspiração para este estudo surgiu de uma experiência da autora partilhada com alunos e professores do concelho de Almada. As obras do autor Gonçalo M. Tavares foram o mote para um projeto que se desenvolveu ao longo de um ano letivo e que pretendia iniciar a prática filosófica nas escolas, através das bibliotecas escolares. No primeiro contacto com a obra, os professores partilharam a sua perplexidade em relação ao conteúdo proposto pelo autor. Em simultâneo, sentiram-se desassossegados e incrédulos relativamente à possibilidade de apresentar as obras aos seus alunos. Tal reação despertou um interesse em tentar perceber o que existe de especial nestas obras de Gonçalo M. Tavares. Foi então que surgiu a proposta de estudo apresentada que sugere a obra de Gonçalo M. Tavares como particularmente desafiante para a comunidade de investigação filosófica, partindo do estranhamento que a sua personagem, o Senhor Valéry, provoca no leitor.

Este estudo está organizado em quatro capítulos, onde se pretendem desenvolver as áreas temáticas convocadas para o estudo.

No primeiro capítulo pretende-se apresentar o autor Gonçalo M. Tavares e contextualizar as suas obras - *O Senhor Valéry*, *A Casa de Férias*, *Os Amigos*, *Os Dois Lados* e *Os Sapatos* no âmbito da literatura infantil. Neste capítulo é dada especial relevância a alguns aspetos da biografia do autor, uma vez que através da compreensão da forma de vida do próprio e do seu posicionamento relativamente ao mundo é mais fácil compreender a sua obra. Também é feita uma abordagem às obras do autor convocadas para este estudo. Neste âmbito, a opção foi realçar a particularidade da migração de quatro contos da obra

original *O Senhor Valéry* não dando especial atenção à caracterização da obra na área da literatura, numa tentativa de manter a coerência com o posicionamento do próprio autor.

O segundo capítulo versa sobre a Literatura infantil na comunidade de investigação filosófica, iniciando com uma abordagem à Filosofia para Crianças e ao programa curricular criado por Matthew Lipman, Ann Sharp e a equipa do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)* da Universidade de Montclair (EUA). Ainda neste capítulo introduz-se o conceito de estranhamento como motor de pensamento na comunidade de investigação filosófica e pretende-se desenvolver a relação da literatura com a filosofia e a sua relevância para a prática filosófica em comunidades de investigação.

O estranhamento na obra de Gonçalo M. Tavares é analisado à luz da obra do filósofo Ludwig Wittgenstein no terceiro capítulo. Neste contexto é apresentada uma breve resenha biográfica do filósofo e as suas concepções de linguagem em duas grandes obras da sua autoria: *O Tratado Lógico-Filosófico* e as *Investigações Filosóficas*. A análise da obra de Gonçalo M. Tavares é feita à luz da concepção de jogos de linguagem ficcionais, ou imaginários, proposta por Wittgenstein na sua segunda grande obra.

Por fim, no quarto e último capítulo é proposta uma incursão na Filosofia para Crianças com Gonçalo M. Tavares. Não se trata do próprio autor, mas sim das suas obras em estudo, destacando o estranhamento como uma particularidade impulsionadora de questionamento e vital para a prática filosófica.

CAPÍTULO 1

Gonçalo M. Tavares e *O Senhor Valéry*
na literatura infantil

1 Gonçalo M. Tavares e *O Senhor Valéry* na literatura infantil

1.1 O autor da ficção que pensa

“A nova geração de romancistas portugueses, refiro-me aos que estão agora entre os 30 e os 40 anos de idade, tem em Gonçalo M. Tavares um dos seus expoentes mais qualificados e originais. Autor de uma obra surpreendentemente extensa, fruto, em grande parte, de um longo e minucioso trabalho fora das vistas do mundo, o autor de *O Sr. Valéry*, um pequeno livro que esteve durante muitos meses na minha mesa de cabeceira, irrompeu na cena literária portuguesa armado de uma imaginação totalmente incomum e rompendo todos os laços com os dados do imaginário corrente, além de ser dono de uma linguagem muito própria, em que a ousadia vai de braço dado com a vernaculidade, de tal maneira que não será exagero dizer, sem qualquer desprimor para os excelentes romancistas jovens de cujo talento desfrutamos actualmente, que na produção novelesca nacional há um antes e um depois de Gonçalo M. Tavares. Creio que é o melhor elogio que posso fazer-lhe. Vaticinei-lhe o prémio Nobel para daqui a trinta anos, ou mesmo antes, e penso que vou acertar. Só lamento não poder dar-lhe um abraço de felicitações quando isso suceder.”¹

José Saramago

Gonçalo M. Tavares, autor da obra *O Senhor Valéry*, nasceu em Angola, na cidade de Luanda, em 1970. Quando tinha dois anos, os seus pais regressaram a Portugal, onde se instalaram na cidade de Aveiro. Aos dezoito anos, Gonçalo jogava futebol e tinha uma grande intuição para a matemática. À data, a sua

¹ In, <https://www.josesaramago.org/parabens-goncalo/> (consulta em 04.09.2019).

dúvida era optar entre a matemática pura ou o futebol profissional; no entanto, aquando da sua inscrição na faculdade, optou pela Educação Física e Desporto e, aos dezoito anos, ingressou na Faculdade de Motricidade Humana, em Lisboa. As suas áreas de interesse são variadas. Fez um Mestrado em Pintura e doutorou-se em Filosofia e Linguagem. Entre os dezanove e os trinta anos, Gonçalo impôs-se uma disciplina irrepreensível. Durante cerca de onze anos leu e escreveu no silêncio e no anonimato. Todos os dias acordava por volta das cinco e meia da manhã e saía para ler e escrever, chegando, muitas vezes, a circular pela cidade enquanto aguardava a abertura de um café. O barulho dos cafés era inspirador e, de certa maneira, funcionava como um estímulo que lhe impunha um determinado ritmo de leitura e escrita. Gonçalo M. Tavares refere, em algumas entrevistas, que compara esta fase da sua vida à construção das fundações de uma casa, tomando como exemplo a atividade profissional do seu pai, que era engenheiro civil. Desde cedo, e inspirado no ditado chinês *não te atrevas a escrever um livro antes de ler mil*, o autor teve a convicção de que só publicaria algum livro depois dos trinta anos de idade.

Tavares começou por publicar obras que viriam a ser premiadas, tendo publicado, aos 31 anos, a sua primeira obra *O livro da dança*, e, duas semanas depois, *O Senhor Valéry*. Todavia, a possibilidade de publicar as obras nunca foi a principal motivação de Gonçalo M. Tavares, uma vez que já se é escritor antes da obra ser publicada. Os verbos *escrever* e *publicar* são verbos bem distintos para o autor, não sendo necessária a publicação da obra para que se exista enquanto escritor. Regressando à engenharia e tomando como exemplo a construção de uma casa, as fundações, apesar de invisíveis, são parte integrante da construção. No mesmo sentido, Gonçalo M. Tavares compara a publicação do livro, o momento em que ele se torna público, à fase em que a casa passa a ser visível, a partir das suas fundações.

Gonçalo M. Tavares é reconhecido nacional e internacionalmente pela sua escrita arrojada e pelo seu sentido ímpar de observação e representação do mundo que o rodeia. A sua obra inspirou, em vários países, a criação de peças

de teatro, curtas-metragens, espectáculos de dança, bem como pesquisas e trabalhos académicos. Desde 2001 que se afirma pela multiplicidade de géneros das suas obras, chegando a publicar vinte e três livros em seis anos. As suas obras continuam a ser traduzidas para várias línguas, tendo sido já editadas em 52 países. Em entrevista, o autor define a escrita como uma atividade orgânica que requer disciplina e preparação e refere que o principal requisito é estar atento aos gestos do homem no seu dia-a-dia, afirmando que o comportamento humano é uma inesgotável fonte de inspiração para as suas obras. Por isso o autor afirma: “se olhar para a mesma coisa que todos os outros, se ouvir o que todos os outros ouvem, não posso ter nada de novo para escrever”² (Tavares, 2013).

Por outro lado acrescenta: “A literatura pela pura linguagem não me seduz muito. A história só pela história irrita-me! A escrita que vive de acontecimentos factuais torna-se contabilidade narrativa”³.

Gonçalo M. Tavares pensa a lógica e a linguagem como uma forma de organizar o Mundo e por isso considera muito interessante desafiar a literatura, através do uso de imagens, metáforas, ironia e até mesmo a ambiguidade do pensamento lógico, provocando o desequilíbrio do mundo e, de certa forma, o colapso da própria lógica. O autor assume a literatura como um espaço de pensamento, reconhecendo, no entanto, que, ao contrário das outras artes, a literatura é muito conservadora. Gonçalo M. Tavares acredita que há infinitas formas de literatura e que a necessidade de definição do género literário das obras condiciona o ato criativo da escrita, determinando à partida as características de cada um dos géneros literários, romance, conto, ensaio ou poesia.

Neste sentido, num programa televisivo brasileiro, o escritor português refere dar nomes às séries dos livros que vai escrevendo, porque sente que os

² Citação retirada de entrevista, disponível em, [“https://www.youtube.com/watch?v=78S6zCCqmU&t=3568s”](https://www.youtube.com/watch?v=78S6zCCqmU&t=3568s) (consultado em 11.08.2019)

³ Citação retirada de entrevista, disponível em: [“https://www.youtube.com/watch?v=78S6zCCqmU&t=3568s”](https://www.youtube.com/watch?v=78S6zCCqmU&t=3568s) (consultada em 11.08.2019)

gêneros literários não enquadram os seus livros. Na sua opinião, cada livro deveria gerar um género literário diferente. Esta visão particular da literatura e a liberdade que impõe a si próprio na escrita permitem-lhe adotar diferentes estilos de escrita, diferentes géneros literários, em diferentes livros da sua vasta obra. Em entrevista⁴, Gonçalo M. Tavares compara os seus livros às espécies animais, diferenciando-os entre si pelas suas características e não pela sua qualidade, assumindo o comportamento humano como o tema central de toda a sua obra.

⁴ Disponível em: "<https://www.youtube.com/watch?v=559CNoUcI9M>" (consultado em 10.08.2019)

1.2 A obra literária O Senhor Valéry

“Quando a ficção foi publicada pela primeira vez, não havia literatura infantil especializada. Os livros encontravam a sua audiência.”⁵

(Becket, 2009, p. 2)

O Senhor Valéry é a obra que estimula e inspira a presente dissertação. A obra, da autoria de Gonçalo M. Tavares, foi publicada em 2002 pela Caminho e faz parte da série “O Bairro”. Como afirma o autor,

São livros de encantamento onde o leitor pode ter contacto com o lúdico da construção de um mundo artificial. A literatura tem espaço para isso. *O Bairro* é uma cidade fictícia cujos habitantes têm nomes de escritores... As personagens têm nomes de escritores ou de artistas mas funcionam autonomamente. São personagens ficcionais. Não me interessa nada a parte biográfica. Dou o nome a uma personagem como se pode dar o nome a uma rua, é uma homenagem⁶ (Tavares, 2013).

Ao longo de 25 capítulos, sem qualquer ligação temporal, sequencial e/ou espacial entre si, o Senhor Valéry envolve o leitor na reflexão do mundo de uma forma subtil, chamando a atenção para aspetos concretos e isolados da realidade. Desta obra destacam-se, para o presente estudo, quatro capítulos: “A casa de férias”, “Os Amigos”, “Os Dois lados” e “Os sapatos”. A ação desenrola-se em torno de uma única personagem, num tempo e espaço indeterminados. A forma primária e espontânea como a personagem reflete remete para um pensamento livre, espelhado numa escrita cuidada mas simples, aparentemente ingénua, que cria uma certa perplexidade, provocadora de um olhar diferente

⁵ When fiction was first published, there was no specialized children’s literature. Books found their own audience. (tradução nossa)

⁶ Citação retirada de entrevista, disponível em: “https://www.youtube.com/watch?v=f_UKKWtgskw&t=75s” (consultado em 13.08.2019)

perante a realidade. A escrita é feita com frases curtas, de linguagem corrente, num discurso elaborado na terceira pessoa por um narrador heterodiegético. O discurso é maioritariamente indireto, com recurso ao pretérito perfeito e imperfeito com algumas intervenções em discurso direto por parte das personagens do texto,

Uma das evidências da relevância e do reconhecimento da qualidade e potencialidade desta obra, concretamente, é a sua integração no plano nacional de leitura (PNL) 2027. Como exemplo, a obra *O Senhor Valéry* é classificada como literatura recomendada para uma faixa etária entre os 9 e os 11 anos, para um nível de leitura mediana. No entanto, a sua classificação no catálogo BLX⁷ (Bibliotecas de Lisboa), que suporta o sítio do PNL 2027, a mesma obra é classificada como ficção para adultos. A diferença entre as duas classificações sugere a dificuldade em classificar a obra quanto ao seu público alvo, bem como pode corroborar a posição de Gonçalo M. Tavares ao referir que não escreve a pensar num público concreto, nem sujeito a um género literário específico. Os textos transformados em conto/álbum, que integram o plano nacional de leitura, são: *A Casa de Férias*, classificada como literatura e recomendada para uma faixa etária entre os 6 e os 8 anos, para um nível de leitura inicial e *Os Amigos*, obra recomendada para três grupos de faixas etárias: entre os 9 e 11 anos de idade, entre os 12 e os 14 e ainda entre os 15 e os 18 anos. Neste caso, de acordo com o plano nacional, a obra é classificada na área da cultura e sociedade, recomendada para os níveis de leitura mediana e fluente.

A particularidade transgeracional da obra proporciona o convívio com uma personagem invulgar que, não abdicando dos seus pensamentos, chega a atingir o ridículo com as suas conclusões absurdas. A personagem principal de todas as pequenas narrativas, Senhor Valéry, tem um pensamento particular, faz uma

⁷ Informação de classificação disponível em: <http://catalogolx.cm-lisboa.pt/ipac20/ipac.jsp?session=&profile=pnl2027&source=~!rbml&view=subscriptionssummary&uri=full=3100024~!432428~!1&ri=3&aspect=subtab11&res=298&menu=search&ipp=1&spp=1&staffonly=&term=O%20Senhor%20Val%C3%A9ry&index=.GW&uindex=&menu=search&ri=3> (consultado a 23.09.2019)

interpretação própria do mundo e pensa em problemas que resolve à sua maneira. Estas são características das personagens que Gonçalo M. Tavares cria, conforme relata em entrevista: “O que me interessa muito é uma personagem que é um problema e não uma solução. Uma personagem que me faça perguntar a mim próprio se eu estou a viver bem, se faz sentido a minha vida”.⁸ (Tavares, 2014)

De acordo com o posicionamento do autor face à literatura, descrito anteriormente, pode considerar-se que a obra em questão não tem qualquer intencionalidade didática ou moralista. Cumpre um sentido estético de enorme relevância, próprio do pós-modernismo apresentando fragmentos ou particularidades do mundo. A abordagem ao mundo é feita com recurso ao *nonsense*, à ironia e até ao absurdo, criando a sensação de uma realidade lógica subvertida. Tais características conferem à obra um valor relevante para a prática da Filosofia em contextos de comunidade de investigação, conforme fundamentação apresentada posteriormente, no presente estudo. O sentido estético da obra é completo e complementado pela proposta gráfica de Rachel Caiano, com apontamentos cómicos, de alguma ironia que completam a mensagem textual da obra e potenciam o seu sentido, ampliando as possibilidades de leitura do próprio texto.

⁸ Citação retirada de entrevista, disponível em:
“<https://www.youtube.com/watch?v=78S6zCCqmU&t=3568s>” (consultada a 11.08.2019)

1.3 D' O *Senhor Valéry* à literatura infantil: a transmigração de (quatro) textos

“O que me interessa muito é uma personagem que é um problema e não uma solução.” (Tavares, 2014)

Partindo das palavras de Sandra Becket e considerando as características do escritor Gonçalo M. Tavares, o seu posicionamento assumido, relativamente à escrita, à leitura, ao pensamento e ao mundo, pode sugerir-se que as obras em estudo não se dirigem a um público específico. O motivo por que se propõe esta interpretação é o facto de o texto dos quatro álbuns ilustrados respeitar, quase na íntegra, a componente textual da obra de ficção para um público preferencialmente adulto, respeitando assim, o sentido global do texto. Para Gonçalo M. Tavares não existe uma receita exclusiva de escrita para as suas obras. O autor escreve de forma espontânea, despreocupada e desapegada dos géneros literários convencionais, conforme se pode ler nas suas palavras: “Um escritor escreve com o alfabeto e não com um género literário. O alfabeto é a matéria. Não há regras na escrita”.⁹ (Tavares, 2013)

Por outro lado, a escrita do autor português reflete também o seu desejo de desafiar o leitor para o pensamento, pelo que é possível referir que não existe uma preocupação especial em escrever preferencialmente para crianças ou para adultos. A estranheza que a sua obra causa ao leitor é provocada pela “ideia de que o adjetivo está ligeiramente ao lado”.¹⁰ (Tavares, 2013) Pode sugerir-se que a sua escrita provoca estranheza, na medida em que o que é escrito parece estar, ligeiramente, desfasado da realidade, provocando, em certa medida, perplexidade e espanto, que convida o leitor a observar, criticamente, o que o rodeia.

⁹ Citação retirada de entrevista, disponível em:

“<https://www.youtube.com/watch?v=78S6zCCqmU&t=3568s>” (consultada em 11.08.2019)

¹⁰ Citação retirada de entrevista, disponível em:

“<https://www.youtube.com/watch?v=78S6zCCqmU&t=3568s>” (consultada em 11.08.2019)

No caso do presente estudo não se considera muito relevante discutir o género ou o tipo literário das obras, na medida em que não se trata de um estudo específico da área da literatura, mas antes um estudo que pretende destacar a particularidade da escrita do autor com o objetivo de criar estranhamento, espanto e perplexidade ao leitor de forma transversal e independentemente da sua condição. Estes são os aspectos que se consideram relevantes e que conferem potencialidade aos quatro livros para a prática filosófica em comunidades de investigação, conforme será fundamentado no último sub-capítulo: O estranhamento d' *O Senhor Valéry* nas comunidades de investigação filosófica.

Para o efeito, apresentam-se os livros de Gonçalo M. Tavares: *A Casa de Férias*, *Os Dois Lados*, *Os Amigos* e *Os Sapatos* que emergiram da obra *O Senhor Valéry*, inicialmente dirigida para um público adulto, e foram ilustrados por Rachel Caiano, responsável também pela ilustração da obra original.

Ao contrário da obra original, a ilustração dos quatro álbuns é feita com recurso à cor, predominando os tons suaves das cores verde, azul, laranja e algumas variantes de cinzento. A relação colaborativa entre a imagem (parte icónica) e o texto (parte verbal) evidencia a característica dos livros em que texto e imagem se complementam e se enriquecem mutuamente,

a mensagem transmitida pela linguagem verbal é ampliada (completada, aprofundada ou mesmo contrariada) pela linguagem visual, alargando consideravelmente o seu significado e as possibilidades de leitura que contempla. (Ramos, 2011, p. 20)

Esta particularidade sugere a aproximação das obras ao conceito de *picturebook*¹¹, utilizado por Karin Murriss, autora de uma proposta diferenciada do

¹¹ Parafraseando Karin Murriss, *picturebooks* são mais do que livros com ilustrações, daí a utilização de *picturebooks*, em alternativa à utilização dos dois conceitos em separado, *picture*(imagem) *books* (livros). A tradução literal da expressão resulta em 'livro de imagens' ou, uma possível adaptação, "livros ilustrados". A opção de manter a expressão *picturebooks* ao longo do estudo revela-se pela ausência de uma expressão

programa curricular de Filosofia para Crianças, a que chamou *Philosophy with picturebooks* desenvolvida, mais adiante, no capítulo dois, dedicado ao tema Literatura infantil e Filosofia para Crianças.

Apesar de a expressão *picturebooks* ser próxima do conceito de ‘álbum’ descrito por Ana Margarida Ramos, pode sugerir-se que não se aplica na sua totalidade aos quatro livros de Gonçalo M. Tavares. Contrariamente ao que Ana Ramos defende - “o álbum distingue-se do livro ilustrado pela incapacidade que, no primeiro, o texto revela de, isoladamente, conseguir contar uma história e afirmar-se como uma narração” (Ramos, 2011, p. 18) - os quatro livros centrais deste estudo, destacam-se precisamente pela particularidade de o próprio texto ter sentido, isoladamente, e de contar, por si uma história.

Relativamente aos quatro livros em estudo, importa referir que a essência dos textos é mantida relativamente à obra original, pelo que se pode sugerir que esta é uma obra que afeta adultos e crianças. No formato de *picturebook*, a obra ganha a particularidade de permitir uma leitura partilhada e colaborativa, junto dos dois públicos, conforme se pode ler nas palavras de Sandra Becket: “*Picturebooks* oferecem uma oportunidade única para uma leitura colaborativa ou partilhada de experiência de leitura, uma vez que capacitam os dois públicos de forma mais equitativa do que outras formas narrativas.”¹² (Becket, 2012, p. 2)

Esta particularidade dos *picturebooks*, apontada por Becket é outro dos fatores que reforça a pertinência das obras para o uso em comunidades de investigação, tema que será desenvolvido no sub-capítulo dedicado ao estudo da literatura na prática da filosofia em comunidades de investigação filosófica, no próximo capítulo.

A caminho do fim deste primeiro capítulo, importa referir que a ilustração das quatro obras de Gonçalo M. Tavares cumpre um papel de aproximação da

que contenha em si a definição plena do que se entende ser a “tipologia” dos livros de Gonçalo M. Tavares. Neste sentido, a opção prevalece também pela coerência da utilização do conceito na expressão *philosophy with picturebooks*.

¹² Picturebooks offer a unique opportunity for a collaborative or shared reading experience, since they empower the two audiences more equally than other narrative forms. (tradução nossa)

obra original a um público preferencialmente mais novo. A ilustração complementa o texto e retrata, de forma cômica, as ideias e os pensamentos do Senhor Valéry. As próprias imagens alargam o espaço do pensamento, abrindo caminho para diferentes opções de questionamento, convocando a experiência de cada leitor, como sugere David Lewis:

(...) as palavras nunca são ‘apenas palavras’, são sempre palavras influenciadas por imagens. De igual forma, as imagens nunca são ‘apenas imagens’, elas são imagens influenciadas por palavras. Assim, as palavras só por si são sempre parciais, incompletas, inacabadas, à espera da frescura (do conteúdo) das imagens. Igualmente, as imagens estão permanentemente carregadas de uma potencial de significado narrativo, indeterminado, inacabado, à espera do ‘encerramento’ (foco) fornecido pelas palavras. No entanto, as palavras e imagens veem de fora do *picturebook*.¹³
(Lewis, 2001, p. xiii)

O trabalho do filósofo Ludwig Wittgenstein, apresentado no terceiro capítulo, será bastante útil para melhor compreender as palavras de David Lewis, e ajudar a centrar a obra de Gonçalo M. Tavares na esfera da Filosofia para Crianças.

¹³ “Words are never ‘just words’, they are always words-as-influenced-by-pictures. Similarly, the pictures are never just pictures, they are pictures-as-influenced-by-words. Thus the words on their own are always partial, incomplete, unfinished, awaiting the flesh of the pictures. Similarly the pictures are perpetually pregnant with potential narrative meaning, indeterminate, unfinished, awaiting the closure provided by the words. But the words and pictures come from outside the picturebooks.”(tradução nossa)

CAPÍTULO 2

Literatura infantil e Filosofia para Crianças

2 Literatura infantil e Filosofia para Crianças

2.1 A Filosofia para Crianças: discursos e práticas

“Elas habituam-se a pedir razões e opiniões uns aos outros, a ouvirem-se com atenção, a construir ideias a partir das ideias uns dos outros.”¹⁴ (Lipman, 2011, p. 36)

Considerando que o ponto de partida do presente estudo são quatro livros de Gonçalo M. Tavares que dão corpo à definição de *picturebooks*, apresentada no capítulo anterior, esta abordagem torna-se relevante para justificar as ‘incursões de Gonçalo M. Tavares na Filosofia para Crianças’ de acordo com a segunda parte do título da presente dissertação. Para os devidos efeitos, é importante esclarecer que não se trata concretamente de incursões feitas pelo próprio escritor na área da Filosofia para Crianças, mas sim das potencialidades que a obra de Gonçalo M. Tavares aporta para a prática filosófica em comunidades de investigação filosófica.

Nesse sentido, é relevante iniciar pelo enquadramento histórico da Filosofia para Crianças, partindo do programa curricular de Filosofia para Crianças criado por Matthew Lipman e Ann Sharp, no início dos anos 70, nos Estados Unidos da América. Na base da criação do programa está a constatação de Lipman, enquanto professor da Universidade de Columbia, de que os seus alunos tinham dificuldade em apreender e utilizar as regras da Lógica, em comunicar com confiança, de forma criativa e com sentido crítico, conforme se pode testemunhar nas suas palavras:

¹⁴ “By discussing what happens to the characters in a novel, they can talk about things in the third person: somebody else is the one involved. They become accustomed to asking each other for reasons and opinions, to listening carefully to each other, to building on each others ideas.” (tradução nossa)

De volta ao início dos anos 70, quando os meus filhos tinham cerca de 10 ou 11 anos de idade, a escola que frequentavam não os ensinou a raciocinar (pensar), tal como eu achava que precisavam. Na altura, eu estava a ensinar lógica ao nível universitário e sentia que não estava a alcançar sucesso com os meus alunos, porque era muito tarde; eles deviam ter sido ensinados a raciocinar (pensar) muito mais cedo. Então decidi que faria alguma coisa para ajudar as crianças do ensino médio a aprender a pensar. Eu percebi que os princípios da lógica teriam que ser ensinados de uma forma interessante, então decidi escrever uma novela onde as personagens seriam retratadas a descobrir estes princípios e a refletir de que forma se aplicam às suas vidas.¹⁵ (Lipman, 1988b, p. 34)

Com o objetivo de minimizar esta lacuna, Lipman concluiu que era necessário dotar os alunos de capacidades de raciocínio, antes mesmo de chegarem ao mundo universitário. Neste sentido, o autor desenhou um programa curricular como proposta pedagógica que assenta na convicção de que o mais importante para ensinar às crianças é a pensar bem.

O programa desenvolvido por Lipman e a sua equipa no *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)* da Universidade de Montclair, no estado de New Jersey, assumiu-se, assim, como uma proposta pioneira no ensino da Filosofia. O desafio era ensinar Filosofia a crianças desde tenra idade e a partir dos seus primeiros anos de escola. A ideia não era tornar todos filósofos, mas antes promover o pensamento crítico, criativo, colaborativo e

¹⁵“Back in the early ‘70s, when my own children were about 10 or 11 years old, the school they were attending did not give them the instruction in reasoning that i thought they needed. I was teaching logic at the college level at the time, and i felt that i wasn’t accomplishing very much with my students because it was too late; they should have had instruction in reasoning much earlier. So i decided i would do something to help children at the middle school level learn to reason. I realized that the principles of logic would have to be presented in an interesting way, so i decided to write a novel in which the characters would be depicted discovering these principles and reflecting on how they could be applied to their lives.”(tradução nossa)

cuidador¹⁶, encorajando os jovens a desenvolver a sua capacidade e confiança para fazer bons juízos, em diálogo entre pares e com os seus professores.

O resultado do trabalho do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* repercutiu-se um pouco por todo o mundo. Uma das evidências da escala deste impacto pode ser medida pela quantidade de traduções, dos materiais criados por Lipman e pela sua equipa, para várias línguas diferentes, conforme pode ler-se nas suas palavras: “os materiais também são usados noutros países. Foram traduzidos para cerca de quinze línguas diferentes”¹⁷ (Lipman, 1988b, p. 35). Esta informação sugere que o programa curricular de Filosofia para Crianças criado por Lipman assumiu-se como uma proposta pedagógica inovadora, passível de ser implementada também por professores sem formação académica inicial em Filosofia, conforme pode ler-se no livro *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy* (Haynes & Murriss, 2012): “reconhecemos que o programa de Filosofia para Crianças de Lipman oferece apoio aos professores sem enquadramento académico na área da Filosofia”.¹⁸ (p. 59)

Esta era certamente uma das preocupações de Lipman e Sharp. Havia uma clara ideia de que era necessário dotar os professores e educadores de ferramentas para desenvolver o programa junto das suas turmas. Neste sentido, Lipman e Sharp programaram o primeiro curso com aulas semanais, com uma duração de duas horas e meia, ao longo de treze semanas, conforme testemunho de Lipman, em entrevista a Ron Brandt no ano de 1988:

Nós começámos com um curso de um semestre. Ann Margaret Sharp e eu lecionámos o curso, durante duas horas e meia

¹⁶ O termo cuidador é a tradução adotada do conceito *caring*:“(...) caring thinking is crucial in making possible the democratic dialogue essential to communal inquiry. It focuses on the building of solidarity and the preservation of values and relationships.” (Sharp, Education of the emotions in the classroom community of inquiry, 2007)

¹⁷ “The materials are taught in other countries as well. They’ve been translated into about 15 different languages.” (tradução nossa)

¹⁸ “We fully acknowledge that Lipman’s P4C programme offers support to teachers without a background in academic philosophy” (tradução nossa)

semanais, ao longo de treze semanas. Nós ensinávamos os professores que, por sua vez, ensinavam os mesmos materiais aos seus alunos.¹⁹ (Lipman, 1988b, p. 36)

Após a análise dos resultados que esta prática tinha junto das crianças, nas turmas dos seus formandos, Sharp e Lipman concluíram que os professores necessitavam de mais tempo para explorar os materiais, tendo decidido pelo alargamento do curso para um ano letivo completo, mantendo as sessões de duas horas e meia semanais. Na mesma entrevista, Lipman (1988b) explica o que acontece nas aulas do curso de Filosofia para Crianças:

O professor/formador tenta criar uma comunidade de investigação, na qual os professores leem a novela e discutem ideias entre eles com o acompanhamento do formador. Depois, os professores vão para as suas turmas e fazem essencialmente o que o formador fez: facilitam a discussão das ideias que as crianças encontram na novela. De tempos a tempos, o formador vai às turmas e orienta a discussão com as crianças, tentando mostrar o que significa uma discussão filosófica.²⁰ (p. 36)

A estratégia adotada permitiu a implementação do programa de Filosofia para Crianças de forma qualificada a uma escala mais alargada. Todos os educadores e professores tinham formação específica no programa e a possibilidade de experienciar a exploração dos materiais entre pares e com

¹⁹ "We began with a one semester course. Ann Margaret Sharp and I taught it for two and a half hours a week for 13 weeks. We would teach the teachers, who in turn would teach the same material to their students." (tradução nossa)

²⁰ "The trainer tries to create a community of inquiry, in which the teachers read the novel and discuss the ideas among themselves with the assistance of the trainer. Then the teachers go to their classrooms and do essentially what the trainer did: they facilitate discussion of the ideas the children find in the novel. From time to time, the trainer goes to the classroom and leads a discussion with the children, trying to show what is meant by a philosophical discussion." (tradução nossa)

orientação de especialistas. Desta forma, adquiriram mais confiança e conhecimento para dinamizar as comunidades de investigação nas suas turmas.

Neste contexto, importa referir que, à data de 1988, o programa curricular de Filosofia para Crianças do IAPC era composto por sete novelas filosóficas, cada uma devidamente acompanhada por um manual para os professores. Cada novela foi estruturada de forma a desenvolver diferentes competências de pensamento, bem como a apresentar conceitos, ideias e temas filosóficos em diferentes grupos etários. Neste contexto, Lipman acrescenta, “os sete programas no currículo de Filosofia para Crianças propõem uma grande quantidade de problemas filosóficos para as crianças refletirem – frequentemente epistemológicos em natureza, quanto lógicos, éticos ou metafísicos”. (Lipman, 1988a, p. 167)

No entanto, Noélia Rolla refere a existência de outras novelas, publicadas em data posterior a 88,

Há conhecimento da recente publicação de duas outras novelas com características particulares, mas que ainda não viram a sua tradução, publicação ou utilização em Portugal. *Marty and Eddie* é uma história que tem como conteúdo principal a toxicod dependência e destina-se a escolas secundárias (...) Em *Natasha* o tema centra-se numa jornalista russa que passa a viver nos E. U. A. e que procura inteirar-se o melhor possível sobre o programa Filosofia para Crianças. (Rolla, 2004, p. 97).

Na mesma obra, e de acordo com um esquema da autora (p.46), pode verificar-se a existência de outros três livros: *Kio e João* e *Harry Prime*, publicados em 1995 e *Nous*, em 1996. O último é uma continuação da novela filosófica *Pimpa*; *Kio e João* destina-se a ser trabalhado junto de comunidades de crianças sem abrigo e é inspirado na novela *Kiko e Gui* e, por último, *Harry Prime* dedicado a uma faixa etária adulta, à semelhança da obra *Natasha*.

As novelas obedecem a uma escrita considerada pelos autores como adequada e acessível a cada um das faixas etárias, de forma a facilitar a interpretação e compreensão das questões filosóficas presentes nos textos.

O elenco das novelas é, de seguida, apresentado de acordo com a sequência da faixa etária para a qual foram criadas.

A obra intitulada *Elfie*, editada pela primeira vez em 1988, foi pensada para aplicar em contexto de comunidade de investigação filosófica com grupos de pré-escolar, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. “*Elfie* focaliza o fazer distinção, conexão e comparação, habilidades que preparam o caminho para tratamentos mais sofisticados de classificação, comparação encontrados em *Pimpa*”. (Lipman, 1988a, p. 169)

Para a faixa etária entre os sete e os oito anos de idade, Lipman criou a novela *Kio and Gus*, editada em 1982 e reeditada em 1986, no pressuposto de desenvolver habilidades, como sejam: formular questões, explorar alternativas e sinalizar pressupostos, através da abordagem a temas do mundo exterior e do meio ambiente. Em 1981, é editada a obra *Pimpa*, originalmente *Pixie*, indicada para crianças com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. De acordo com o autor, “*Pimpa* está dirigida mais insistentemente às relações, em particular à semelhança e à diferença - especialmente aqueles exemplos de semelhanças ocultas entre coisas manifestamente diferentes e diferenças ocultas entre coisas obviamente semelhantes”. (Lipman, 1988a, p. 167)

A novela filosófica *A Descoberta de Aristóteles Maia*, originalmente *Harry Stottlemeier's Discovery*, foi publicada em 1974 e posteriormente em 1982. Com a publicação desta novela, Lipman iniciou o programa curricular de Filosofia para Crianças, colocando à disposição dos professores um texto que lhes permitia fazer Filosofia numa sala de aula transformada em comunidade de investigação. Tendo sido a primeira obra do programa de Filosofia para Crianças escrita por Lipman, e partindo da constatação anteriormente enunciada relativa às dificuldades dos seus alunos do ensino superior, o principal objetivo do texto era promover a atividade de pensar e subsequentemente refletir sobre os

mecanismos do pensamento. A obra foi redigida para jovens com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Em 1976, surge a segunda novela filosófica escrita por Lipman. *Lisa* é dirigida a um público adolescente, com idades entre os 12 e os 15 anos. A obra versa sobre a investigação ética e apresenta temas que promovem o diálogo em torno de questões e valores morais da sua vivência quotidiana. *Suki foi* editada em 1978 e escrita para jovens numa faixa etária entre os 13 e os 16 anos. A Estética é a área filosófica central da obra, propondo temas para discussão em torno da arte.

A novela filosófica dedicada a um grupo de jovens mais velho, com idades entre os 14 e os 17 anos, tem como título *Marco* e versa sobre a Filosofia Social e Política. A obra foi editada em 1980 e desafia para um diálogo em torno dos valores da cidadania, da Democracia, dos Direitos Humanos e da vida em comunidade, entre outros.

Face ao exposto, considerando a relevância do programa curricular de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e Ann Sharp, e no sentido de possibilitar uma melhor compreensão do mesmo, importa elencar os pressupostos e estratégias inerentes sua à elaboração. Quanto aos pressupostos definidos por Lipman, pode ler-se:

Pressuposição 1. As habilidades (competências) cognitivas de categoria inferior e categoria superior das crianças não são adquiridas progressivamente com a idade, mas estão em formação nos estágios pré-linguísticos e este processo de formação é muito intensificado e acelerado na fase de aquisição de linguagem. (Lipman, 1988a, p. 167)

Pressuposição 2. As crianças podem e necessitam lidar com abstrações bem antes do início do tão falado estágio formal.

Pressuposição 3. A deficiência cognitiva das pessoas de qualquer idade pode ser devida à falta de experiência relevante, ineficácia das capacidades de raciocínio, ou ambas. Até certo ponto, o bom pensar

depende de quanta experiência uma pessoa teve e de quão bem ela utiliza essa experiência.

Pressuposição 4. Não se pode esperar que as crianças sintetizem assuntos diferentes que lhe foram ensinados isolados uns dos outros. (Lipman, 1988a, p. 168)

Com base nos quatro pressupostos enunciados, Lipman definiu estratégias que orientaram a construção das novelas e de todos os materiais inerentes à implementação do seu programa. A primeira das sete estratégias definidas por Matthew Lipman (Lipman, 1988, pp. 168-170) indica que importa facilitar o contacto com as várias habilidades de pensamento, assim como proporcionar oportunidades para o exercício dessas mesmas habilidades com vista ao aperfeiçoamento do pensamento. Seguidamente, tendo claras as competências de pensamento, bem como os conceitos filosóficos que se pretendem desenvolver ao longo do programa, torna-se mais fácil definir e organizar o programa curricular que se adapte aos objetivos pretendidos. A terceira estratégia de Lipman foi assumir a logicidade do currículo como condição essencial para uma educação que pretende formar pessoas com competências de raciocínio lógico, facilitando o caminho de descoberta daqueles que procuram saber como devem pensar. Outra das estratégias de Lipman centrou-se na organização das novelas e na necessidade de respeitar uma continuidade temática e afetiva entre elas, no sentido de estimular a reflexão e fomentar a investigação sequencial dos temas filosóficos propostos por cada novela. Também a ponderação relativamente ao propósito das personagens das novelas filosóficas ocupou um lugar na definição das estratégias de construção do programa curricular de Filosofia para Crianças. Lipman, pela sua forte convicção de que as crianças, em contexto de comunidade de investigação filosófica, seriam influenciadas pelas personagens das novelas filosóficas, (Lipman, 2011, p. 36) assumiu a intencionalidade de modelar o comportamento e a atitude filosófica dos participantes, através das próprias personagens das novelas. A

definição da sexta estratégia denota a sua profunda preocupação em dotar educadores e professores de ferramentas, para a implementação do programa curricular de Filosofia para Crianças. Neste contexto, Lipman defendeu a importância dos manuais de exploração das novelas, como um potencial veículo de transmissão de estratégias para a promoção e facilitação do diálogo filosófico sobre os temas propostos em cada novela. Por último, a sétima estratégia para a construção do programa curricular de Filosofia para Crianças reconhece a imparcialidade como um objetivo a atingir na investigação filosófica. A possibilidade de contactar com o maior número de perspetivas sobre um determinado assunto facilita o tratamento e compreensão de informação, fator que permite o processo de autocorreção, não apenas de erros lógicos, mas também de procedimentos que conduzem à imparcialidade, na qual deve assentar a investigação filosófica. Na prática, Lipman previu a comunidade de investigação na qual,

Os alunos se ouvem com respeito, constroem ideias a partir das ideias uns dos outros, desafiam-se a justificar as suas opiniões, colaboram mutuamente na sinalização de inferências e procuram identificar os pressupostos uns dos outros.²¹ (Lipman, 2003, p. 20)

Desta forma, a própria comunidade de investigação filosófica toma a responsabilidade de definir a forma e o conteúdo da investigação, através da definição da agenda para o diálogo filosófico. A estrutura do diálogo apresentado nas novelas filosóficas facilita o pensamento partilhado entre pares, proporcionando espaço e condições necessárias para a conversação, troca de ideias, opiniões e argumentos, de forma a que cada um dos elementos da comunidade possa encontrar as suas próprias respostas às questões filosóficas

²¹ "In which students listen to one another with respect, build on one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions." (tradução nossa)

apresentadas nas novelas. De acordo com o enunciado anteriormente, o conteúdo e a estrutura das novelas filosóficas obedecem a uma sequência lógica à semelhança de um currículo e as próprias personagens condicionam a dinâmica da comunidade de investigação, na medida em que são protagonistas de pensamentos, conforme pode ler-se nas palavras de Matthew Lipman:

Ao discutir o que acontece às personagens numa novela, elas (as crianças) podem falar sobre as coisas na terceira pessoa: a pessoa envolvida é outro alguém . Elas habituam-se a pedir razões e opiniões uns aos outros, a ouvirem-se com atenção, a construir ideias a partir das ideias uns dos outros.²² (Lipman, 2011, p. 36)

Contudo, e apesar da relevância do trabalho desenvolvido por Matthew Lipman, Ann Sharp e os seus colaboradores na construção do programa curricular de Filosofia para Crianças, baseado em novelas filosóficas, o conteúdo das próprias novelas, bem como a sua proposta metodológica, desencadearam algumas discordâncias de vários quadrantes. Os contextos culturais diversificados, as diferentes áreas académicas dos praticantes, maioritariamente formados por Matthew Lipman, potenciaram a criação de recursos alternativos e de práticas diferenciadas, um pouco por todo o mundo. Por essa razão, pode sugerir-se que a Filosofia para Crianças se tornou num movimento, na medida em que se expandiu e afirmou um pouco por todo o mundo, com adaptações aos vários contextos, conforme se lê nas palavras de Murriss e Haynes:

O seu programa de Filosofia para Crianças deu a confiança e o enquadramento conceptual para outros criarem uma variedade de recursos para ajudar os professores no seu trabalho inovador -

²² "By discussing what happens to the characters in a novel, they can talk about things in the third person: somebody else is the one involved. They become accustomed to asking each other for reasons and opinions, to listening carefully to each other, to building on each others ideas." (tradução nossa)

ensinar filosofia a crianças pequenas foi uma ideia revolucionária. O programa de Lipman abriu caminho para uma resposta internacional criada por praticantes, maioritariamente treinados por Lipman, para entregar (ensinar) o programa de Filosofia para Crianças. Diferentes contextos culturais e áreas de especialidade que os formadores trouxeram para a teoria e para a prática da FpC culminaram em diversas práticas e recursos filosóficos um pouco por todo o mundo.²³ (Haynes & Murriss, 2012, p. 55)

Esta observação reforça a grandeza e o impacto do trabalho de Lipman, na medida em que “tem sido desenvolvido e aplicado em diferentes partes do mundo, com muitas variações, de acordo com as circunstâncias locais, os contextos educativos, culturais e o entusiasmo particular dos praticantes”.²⁴ (Haynes, 2016) Inclusivamente, este é um dos motivos pelo qual Matthew Lipman se orgulha do trabalho desenvolvido, como ilustram as suas palavras, na entrevista a Félix Moriyón,

Do que estou mais orgulhoso? Sem dúvida alguma, de ter escrito as novelas, assim como dos exercícios e planos de discussão nos manuais. Desde logo, há outras coisas para as quais contribuí; a formulação da comunidade de investigação, o estabelecimento de um movimento internacional de FpC, etc.²⁵ (Lipman, 2011, p. 198)

²³ “His Philosophy for Children (P4C) programme provided the confidence and conceptual background for others to create a variety of resources to support teachers in their innovative work – teaching philosophy to young children was a revolutionary idea. Lipman’s programme paved the way for an international response by practitioners, often trained initially with Lipman, to ‘deliver’ the P4C programme. Different cultural settings and fields of expertise that trainers have brought to P4C theory and practice have culminated in diverse philosophical practices and resources worldwide.” (tradução nossa)

²⁴ “it has been taken up in many different parts of the world and there are also many variations, according to local circumstances, the educational and cultural context and the particular enthusiasms of practitioners.” (tradução nossa)

²⁵ “¿De qué estoy más orgulloso? Sin duda alguna, de haber escrito las novelas, así como de los ejercicios y planes de discusión en los manuales. Desde luego hay otras cosas a las que he contribuido; la formulación de la comunidad de investigación, el establecimiento de un movimiento internacional de FpN, etc.” (tradução nossa)

Um pouco por todo o mundo foram surgindo diferentes materiais e estratégias de facilitação das comunidades de investigação filosófica. Neste sentido, partindo dessa diversidade e considerando a obra em estudo exemplo de *picturebook* importa retomar uma das variações do programa curricular Filosofia para Crianças original, protagonizada por Karin Murrís e designada como *Philosophy with picturebooks*²⁶.

2.1.1 *Philosophy with picturebooks* uma prática diferenciadora

“Is there a text or a particular kind of text that makes room for the unknown , the unexpected , and the unthought-of as yet?” (Murrís, 2015)

Neste enquadramento específico, importa focar a atenção na abordagem à prática filosófica através de *picturebooks*, na medida em que abre caminho para enquadrar o autor português no contexto específico das comunidades de investigação filosófica, tendo em conta a proposta de recurso a *picturebooks* como alternativa às novelas filosóficas, de acordo com as palavras de Joanna Haynes e Karin Murrís:

Inicialmente, o uso de *picturebooks* para a investigação filosófica foi uma resposta prática e criativa ao programa de FpC. A dimensão filosófica tornou-se aparente mais tarde e tem-se desenvolvido desde então, especialmente através do nosso ensino partilhado, das

²⁶ A opção pela expressão *Philosophy with picturebooks* é suportada pelo facto de corresponder a uma abordagem ao programa de Filosofia para Crianças, com uso de um estímulo próprio, em alternativa às novelas filosóficas de Lipman iniciado por Karin Murrís. O termo *picturebooks* também será mantido ao longo do texto, na medida em que não se encontra tradução para a língua portuguesa que retrate o significado que Murrís atribui ao conceito: *Picturebooks* de boa qualidade são mais do que apenas livros com ilustrações (razão pela qual a escrita de ‘picturebooks’ em vez de ‘picture books’) (Murrís, *Philosophy with picturebooks*, 2016)(tradução nossa)

nossas muitas conversas e da nossa escrita colaborativa.²⁷ (Haynes & Murriss, 2012, p. 55)

Karin Murriss deu início a *Philosophy with picturebooks* em 1992 e, dois anos mais tarde, passou a contar com a colaboração de Joanna Haynes. Tomando como referência a sua definição, “*Picturebooks* são mais do que livros com ilustrações, a narrativa é um mundo complexo de palavras e imagens”.²⁸ (Haynes & Murriss, 2012, p. 66) é coerente propor o enquadramento dos livros de Gonçalo M. Tavares neste conceito. A leitura dos *picturebooks* em questão ‘não envolve um processo de descobrir o que significam as imagens ou o que está literalmente escrito, mas requer sensibilidade em juntar o que é dito e o que não é dito’.²⁹ (Murriss, 2016, p. 5) Esta particularidade da obra será desenvolvida, aquando do estudo da ‘relevância da literatura na prática filosófica em comunidades de investigação’. Nesse sentido, e de forma a contextualizar este contributo, importa compreender o conceito de comunidade de investigação filosófica e reconhecer a sua potencialidade como espaço de pensamento, o seu funcionamento e os seus pressupostos, temas a desenvolver no próximo subcapítulo.

²⁷ “Initially the use of picturebooks for philosophical enquiry was a creative and practical response to the P4C programme (Murriss, 1992). The philosophical dimension became apparent later (Murriss, 1997) and has developed since, especially through our shared teaching, our many conversations, and our collaborative writing.” (tradução nossa)

²⁸ “Picturebooks are more than books with illustrations, the narrative is a complex web of words and images.” (tradução nossa)

²⁹ “(...) does not involve a process of finding out what pictures denote or literally represent, but requires sensitivity in bringing together what is said and what is unsaid.” (tradução nossa)

2.2 A comunidade de investigação filosófica como espaço de pensamento

“It is through speaking to other persons that one becomes a person oneself.(...) It is through speaking to others that the world is brought into reality. (...) This is not a solitary process. It must be done in dialogue.” (Sharp, 1987, pp. 40,41)

O conceito de comunidade de investigação filosófica foi criado por Matthew Lipman, no âmbito do seu programa curricular de Filosofia para Crianças. A ideia de comunidade de investigação, comumente associado à investigação científica, foi criada por Charles Sanders Pierce, ao juntar os conceitos ‘comunidade’ e ‘investigação’ numa única expressão.³⁰ (Murriss, 2016, p. 2) No entanto, foi Dewey quem, de certa forma, inspirou Lipman para a apropriação da expressão comunidade de investigação, na medida em que concebia o processo educativo em contexto de sala de aula à semelhança de uma comunidade de investigação, conforme Lipman testemunha,

Dewey não tinha dúvida de que o que devia acontecer na sala de aula é pensamento – e um pensamento independente, imaginativo e apetrechado. O caminho que propunha (...) é que o processo educativo na sala de aula deveria ter como modelo o processo da investigação científica.³¹ (Lipman, 2003, p. 20)

Em plena sintonia com Dewey, Lipman acrescentou a componente filosófica à comunidade de investigação, na medida em que propunha a pesquisa a partir dos temas apresentados nas suas novelas filosóficas, que visavam o desenvolvimento de competências de pensamento, interiorizadas através dos

³⁰ “... Charles Sanders Pierce ... was the first to fuse together the terms “community” and “inquiry” in the domain of scientific inquiry” (tradução nossa com uma ligeira adaptação)

³¹ “Dewey had no doubt that what should be happening in the classroom is thinking – and independent, imaginative, resourceful thinking at that. The route he proposed–(...) – is that the educational process in the classroom should take as its model the process of scientific inquiry.” (tradução nossa)

próprios diálogos das personagens, de acordo com o exposto no subcapítulo anterior. Para Lipman,

“Um programa de raciocínio, de leitura e de comunicação e expressão deveria concentrar-se na estimulação das habilidades de pensamento e proporcionar às crianças a oportunidade de pensarem filosoficamente sobre ideias que lhes interessam, através de investigação dialógica cooperativa.” (Lipman, 1988, p. 121)

Partindo das palavras de Lipman, sugere-se que a abordagem ao conceito de comunidade de investigação filosófica possa ser feita em duas dimensões. Por um lado, como uma forma de potenciar o pensamento e, por outro lado, enquanto oportunidade de encontro e de investigação dialógica cooperativa. Ou seja, por outras palavras, o que se pretende sugerir é que a comunidade de investigação filosófica seja compreendida não apenas como uma oportunidade de encontro, enquanto espaço físico, com regras de funcionamento próprias que facilitam a investigação entre pares de forma colaborativa, mas também, e talvez a abordagem mais relevante, a partir da qual este estudo assenta, compreender que “a comunidade de investigação quer construir um sistema de pensamento”³² (Lipman, 2003, p. 103)

Parafraseando Lipman, e de forma a compreender melhor este conceito, importa, primeiramente, assumir a comunidade de investigação filosófica como um processo que pressupõe a construção de algo, pode sugerir-se a produção, ou tentativa de produção, de pensamento. Depois é importante compreender que esse processo segue um caminho com direção própria, orientada por um diálogo estruturado com regras específicas³³ (Lipman, 2003, pp. 83,84), defendendo

³² “The community of inquiry wants to build a system of thought”

³³ “First I think we need to see that the community of inquiry is not aimless. It is a process that aims at producing a product—at some kind of settle mentor judgment, however partial and tentative this may be. Second, the process has a sense of direction; it moves where the argument takes it. Third, the process is not merely conversation or discussion; it is dialogical. This means it has a structure. Just as a parliamentary debate is governed by parliamentary rules of order, so inquiry has its procedural rules, which are largely logical in nature. Fourth, we need to consider a bit more closely how reasonableness, creativity, and care

que, para Lipman a comunidade de investigação filosófica é caracterizada por um diálogo que é disciplinado pela lógica.³⁴ (Lipman, 2003, p. 92)

A ideia de “investigação dialógica cooperativa” referida na última citação de Lipman pode ser entendida como a investigação feita através de diálogo estruturado, desenvolvido de forma colaborativa e em comunidade. Esta ideia é reforçada por Ann Sharp ao referir que “é através da fala com os outros que cada um se realiza como pessoa (...) é através da fala com os outros que o mundo é trazido à realidade (...) Este não é um processo solitário. Tem de ser feito em diálogo.”³⁵ (Sharp, 1987, pp. 40,41) Ou seja, pode dizer-se que a participação em comunidades de investigação permite o contacto com diferentes pontos de vista, que possibilitam a construção, e algumas vezes a reformulação, das ideias individuais dos vários elementos da comunidade. Através do diálogo, cada um toma consciência do posicionamento das suas ideias e do seu contexto, não apenas no seio da comunidade, mas também em relação ao mundo.

Neste sentido, pode dizer-se que o diálogo é construído não apenas pela comunidade, mas também com o compromisso e responsabilidade individuais³⁶ (Sharp, 1987, p. 40), na medida em que cada elemento transporta para a comunidade a sua própria interpretação da realidade e compromete-se na investigação através do diálogo filosófico. A investigação baseia-se numa pesquisa colaborativa, feita através de um diálogo entre todos os elementos da comunidade. E por investigação Lipman quer dizer “perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas”. (Lipman, 1988, p. 37)

apply to the community of inquiry. Finally, there is the matter of using the community of inquiry to operationalize and implement the definitions of critical, creative, and caring thinking.”

³⁴ “communities of inquiry are characterized by dialogue that is disciplined by logic” (tradução nossa)

³⁵ “It is through speaking to other persons that one becomes a person oneself. (...) It is through speaking to others that the world is brought into reality. (...) This is not a solitary process. It must be done in dialogue” (tradução nossa)

³⁶ “This dialogue is characterized not only by community, but by individual responsibility and commitment as well.”(tradução nossa)

Neste sentido, Lipman defende que a filosofia é a disciplina que consegue dotar os alunos de ferramentas para o pensamento e para interpretar, analisar, questionar e discutir os temas que os afetam, além de facilitar competências que lhes permitem um melhor desempenho no âmbito de outras disciplinas. Para Lipman,

O desenvolvimento do pensamento deveria acontecer dentro dessa disciplina, filosofia, que é a melhor preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas. (Lipman, 1988, p. 165)

O carácter filosófico é conferido à comunidade de investigação a partir das “questões importantes e problemáticas”, normalmente materializadas através de perguntas filosóficas, cuja definição é ela própria, uma questão controversa. Na ideia de Wartenberg, por exemplo, apesar de o autor não ter aderido ao programa curricular de Filosofia para Crianças proposto por Lipman, “uma pergunta é filosófica quando não consegue ser respondida empiricamente e para a qual nenhuma disciplina específica foi desenvolvida, capaz de lhe dar resposta”.³⁷ (Wartenberg, 2009, p. 25) A partir desta proposta de definição do autor, pode sugerir-se que a filosofia é a disciplina que melhor responde ao tratamento das questões importantes e problemáticas, identificadas no seio da comunidade de investigação filosófica.

2.2.1 O Estranhamento: entre a Literatura e a Filosofia para Crianças

Neste contexto e no âmbito do presente estudo, propõe-se que as questões que possam emergir para investigação sejam provocadas pela sensação de estranhamento e de perplexidade que a obra de Gonçalo M. Tavares provoca no

³⁷ “My view is that a question is philosophical when it is one that cannot be answered empirically and for which no specific discipline has been developed that is capable of providing an answer to it.” (tradução nossa)

leitor. Conforme identificado no capítulo anterior, *A Casa de Férias*, *Os Amigos*, *Os Dois lados* e *Os Sapatos* são livros que provocam o leitor, através do uso de imagens, metáforas, ironia e até mesmo a ambiguidade do pensamento lógico, sugerindo o desequilíbrio do mundo e, de certa forma, o colapso da própria lógica. Por outro lado, também criam contextos próprios com algumas particularidades ficcionais e deslocam o leitor para um universo imaginário, criando espanto, perplexidade, inquietude e estranheza.

A sugestão de que os livros do autor português potenciam a prática filosófica a partir de uma sensação de espanto que provocam no leitor, pode ser sustentada pela abordagem ao conceito 'estranhamento' abordado em alguns estudos de arte, com referência a Viktor Chklovsky e Tzvetan Todorov. O primeiro foi responsável pelo surgimento do conceito estranhamento na arte, pela primeira vez, em 1917 na obra *Art as Technique*. "Um novo ponto de vista, como Shklovsky aponta, pode fazer com que o leitor desperte, fazendo o familiar parecer estranho³⁸ (Shklovsky, Tomashecsky, Eichenbaum, Lemon, & Reis, 1965, p. 5)

Sobre o conceito de Scklovsky, Svetlana Boym refere que

"O estranhamento enfatiza mais o processo do que o próprio produto da arte, (...) Ao tornar as coisas estranhas, o artista não apenas as distancia de um contexto natural, do quotidiano para uma estrutura artística: ele também ajuda a 'devolver sensação' (sensibilidade/emoção) à própria vida, a reinventar o mundo, a experimentá-lo novamente.³⁹ (Boym, 2010, p. 101)

³⁸ "A novel point of view, as Shklovsky points out, can make a reader perceive by making the familiar seem strange." (tradução nossa)

³⁹ The device of estrangement places emphases on the process more than on the product of art, (...) By making things strange, the artist does not simply distance them from an everyday context into an artistic framework: s/he also helps to „return sensation“ to life itself, to reinvent the world, to experience it anew. (tradução nossa)

Outra abordagem interessante para o presente estudo é a proposta de Todorov, filósofo da linguagem de origem búlgara que também se dedicou à crítica literária e chegou a sugerir o estranhamento como um género literário, conforme pode ler-se nas suas palavras,

“(…) existe também o estranho puro. Nas obras pertencentes a esse género relatam-se acontecimentos que podem explicar-se perfeitamente pelas leis da razão, mas que são, de uma ou de outra maneira, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitas e que, por esta razão, provocam no leitor uma reacção semelhante a que os textos fantásticos nos tornaram familiar”. (Todorov, 1980, p. 26)

Partindo dos contributos dos autores, e da definição de estranhamento como um sentimento causado pelo que é inesperado, pouco habitual ou extraordinário, e que pode também ser entendido como admiração, espanto e pasmo, propõe-se que o estranhamento funciona como ignição da prática filosófica, como nos sugere Platão, através do diálogo de Sócrates com Teeteto: “... o maravilhares-te é mais de um filósofo. De facto, não há outro princípio da filosofia (Platão, 2010, p. 212).”

Desta forma, pode propor-se que o estranhamento provoca um impulso intelectual que diversifica e amplia os olhares para o mundo e que possibilita novas formas de pensar a realidade, deslocando o indivíduo, confrontando-o com a não conformidade, aguçando a curiosidade e permitindo um olhar renovador sobre o mundo.

Neste sentido, partindo desta convicção, é possível considerar o impacto do estranhamento como motor impulsionador do pensamento em comunidade de investigação filosófica.

No entanto, é importante reconhecer que não basta um estímulo que provoque o pensamento. Para que seja possível levar à prática todos os

pressupostos da comunidade de investigação também é necessário que existam determinadas condições que possibilitem a prática filosófica. A comunidade de investigação filosófica evidencia a importância da construção de conhecimento, de forma partilhada e colaborativa, estimula o pensamento próprio (por si mesmo), valoriza a partilha de ideias e opiniões próprias de cada indivíduo; desperta para o ‘desafio’ natural das perguntas como suporte da própria investigação, facilita a discussão de argumentos e ideias de forma racional, bem como permite a construção e/ou reformulação de ideias a partir das ideias de outros. Além disso, a comunidade de investigação filosófica incentiva e estimula a participação de todos, de forma equitativa, possibilitando o exercício de práticas de deliberação, entre todos, sobre o funcionamento da comunidade de investigação e os temas a pesquisar, bem como outras situações que possam requerer uma tomada de posição dos elementos da comunidade.

O ambiente e o espírito da comunidade de investigação filosófica tem inerente determinados princípios, entendendo-se princípio como uma proposição fundamental ou um requisito essencial para o sentido de comunidade, como o da inclusão, na medida em que acolhe efetivamente todos os participantes, qualquer que seja a sua condição, o país de origem, a idade, a religião que professa, a cor de pele, independentemente de qualquer atributo; o princípio da participação, uma vez que proporciona a participação de todos, dando voz a cada um dos elementos da comunidade; o princípio da solidariedade, pois cria um ambiente de confiança e de conforto, permitindo a colaboração entre pares e o apoio mútuo na troca de argumentos e discussão de ideias, ao que Lipman denomina solidariedade intelectual.

Neste sentido, e considerando todas as características enunciadas, é possível afirmar que a disseminação da prática filosófica em comunidades de investigação seria benéfica para todos, na medida em passaria a ser uma prática natural e intrínseca a toda a sociedade, conforme defendia Ann Sharp, Para a autora, “a comunidade de investigação é mais do que uma pedagogia: é um modo de vida... que interioriza e aperfeiçoa práticas cognitivas, emocionais e

comportamentais.⁴⁰ (Sharp, 2007) A comunidade de investigação filosófica potencia o pensamento, a formulação de melhores juízos e a interiorização da prática dialógica. Com a sua prática sistemática e generalizada poderia idealizar-se uma comunidade de investigação alargada, em que todos os elementos, da família, da escola, da aldeia, da vila, da cidade, do país, do Mundo, se sentissem conectados, partilhando os mesmos processos de pensamento e construção de conhecimento de forma colaborativa. Certamente, os contextos e os recursos de cada comunidade de investigação seriam diferenciados, no entanto os princípios e os pressupostos inerentes à comunidade de investigação filosófica seriam partilhados coletivamente, a uma escala alargada. Quanto a este fenómeno, Lipman explica que:

Esse é o familiar efeito de onda da pedra arremessada ao lago: mais e mais comunidades circundantes, cada vez maiores, são formadas, cada uma constituída de indivíduos comprometidos com a exploração autocorretiva e com a criatividade. Esse é um quadro que deve seu sucesso tanto a Charles Pierce quanto a Dewey. (Lipman, 1988, p. 37)

Num contexto de comunidade de investigação filosófica, a criança toma consciência de si própria, na relação com os outros, no confronto e no diálogo com os seus pares, “desenvolve virtudes comunicativas como a tolerância e o respeito, na medida em que a diferença entre as pessoas constituem oportunidades para a construção de novas ideias, de forma colaborativa”⁴¹ (Murriss, 2008, p. 671).

⁴⁰ “The classroom community of inquiry is more than a pedagogy: it is a way of life involving the instilling and perfecting of cognitive, emotional and behavioral habits. It is these habits that eventually come to characterize how the child goes about the world. The consequences of such practice are many: fostering of critical, creative and caring thinking, learning how to make better judgments and internalizing a dialogical methodology...”

⁴¹ “P4C assumes a pedagogy that fosters communicative virtues such as tolerance and respect across differences. Differences between people are regarded as rich educational opportunities for the construction of new ideas collaboratively...” (tradução nossa)

É neste pressuposto que Lipman reforça as vantagens de adotar o conceito de comunidade de investigação filosófica como prática educativa, indicando as competências que poderão reverter para a vivência em sociedade, ao afirmar o seguinte:

Quando uma classe se move para se tornar numa comunidade de investigação, aceita a disciplina da lógica e do método científico; pratica o ouvir uns dos outros, o aprender uns com os outros, o construir sobre as ideias uns dos outros e o respeitar os pontos de vista uns dos outros, e ainda exigindo que as asserções sejam garantidas por evidência e razões. Uma vez que a classe como um todo opere desse modo, torna-se possível para cada membro internalizar (interiorizar) os hábitos e os procedimentos dos outros, de modo que seu próprio projeto e procedimento, e isso manifesta-se no cuidado pelas ferramentas e instrumentos da investigação assim como no respeito pelas ideias que servem tanto para motivar o processo como regulá-lo. (Lipman, 1988, p. 170)

Seguindo o argumento da importância da prática de investigação filosófica em comunidade de investigação, Lipman enfatiza a necessidade de promover uma participação efetiva e proporcionar a partilha do processo de investigação a todos os indivíduos, de forma a permitir a tomada de consciência de si próprio e dos outros, e desenvolver cidadãos conscientes e melhor conhecedores de si próprios, capazes de discutir ideias diferentes e trocar argumentos de forma respeitosa e racional. Lipman ainda reforça a ideia de que é no ambiente coletivo que se desenvolvem as habilidades e competências necessárias para o pensamento livre e aberto à crítica, conforme ilustram as suas palavras:

Confinar um aluno em práticas isoladas é, por consequência, privar esse aluno da experiência vital de cooperação intelectual, de basear-se nas ideias dos outros, de provar o frescor das interpretações dos

outros, de defender suas ideias quando criticadas, de apreciar a solidariedade intelectual com outros e de compreender sua própria integridade intelectual quando examina suas opiniões à luz de novas evidências. Não é raro confundir *por si próprio* com pensar *para si próprio* e ter a noção equivocada de que o pensar solitário é equivalente ao pensar independente. Contudo, nunca estamos tão dispostos a pensar para nós mesmos como quando nos encontramos envolvidos numa investigação compartilhada com os outros. A maneira de proteger as crianças do pensamento não crítico na presença de outros não é compeli-las a pensar silenciosamente e sozinhas mas convidá-las a pensar aberta e criticamente sobre assuntos controversos. (Lipman, 1988, p. 178)

Assim, assumindo a comunidade de investigação como um processo de construção de pensamento coletivo e partindo do conceito de estranhamento apresentado como fator impulsionador desse mesmo pensamento, torna-se pertinente, neste momento do estudo, introduzir uma outra particularidade da comunidade de investigação filosófica, identificada por Joanna Haynes, que facilita o processo coletivo de construção do pensamento, e que mais adiante se relaciona com um pensamento de Gonçalo M. Tavares. A coautora de *Philosophy with picturebooks* destaca a importância da oralidade no ato de pensar, relacionando a oralidade, a escrita e o próprio pensamento.

A autora defende que a prática dialógica no seio da comunidade de investigação filosófica contribui para a aquisição de determinadas competências que facilitam a organização do pensamento, na medida em que se exige articulação lógica entre ideias, coerência no discurso, clarificação de conceitos e uma devida seleção de argumentos. Tais competências são passíveis de serem desenvolvidas (adquiridas) através da componente de oralidade da comunidade de investigação, o que se revela interessante para o presente estudo, na medida em que sugere uma abordagem ao pensamento de Gonçalo

M. Tavares. O escritor defende que, “a leitura e a escrita são atividades intimamente ligadas ao corpo e defende que ensinar escrita não deveria implicar canetas e papéis, deveria implicar o corpo”. (Tavares, 2013) Desta afirmação pode sugerir-se que a ligação ao corpo a que Gonçalo M. Tavares se refere pode remeter para o diálogo, na medida em que o diálogo se materializa através da oralidade, perspectiva que coincide, de certa forma, com a relação que Lipman estabelece entre leitura, conversação e escrita, nas suas palavras,

Se (...) a leitura e a escrita fossem vistas como consequências naturais da conversação, e se a conversação fosse vista como o modo natural de comunicação da criança, uma prioridade pedagógica bem diferente daquela que existe normalmente poderia ser instituída, e seria extremamente valiosa para a elaboração de um currículo para crianças pequenas. (Lipman, 1988, p. 123)

Na sua conceção, um programa diferenciado deveria estabelecer uma relação natural entre conversação e leitura e conversação e escrita, na medida em que a conversação inerente à comunidade de investigação filosófica estimula a aquisição de competências e a aquisição de habilidades próprias da filosofia que influenciam a construção do pensamento. O termo conversação, aqui utilizado remete-nos para a componente da oralidade da comunidade de investigação filosófica, materializado pelo diálogo estruturado.

Partindo da relação do pensamento de Lipman, Haynes, Murrin e do próprio Gonçalo M. Tavares, pode sugerir-se que o diálogo é o ponto de encontro entre a leitura e a escrita. É através e a partir dele que se contrói pensamento, uma vez que no registo da oralidade a leitura pode materializar-se pela escuta (ouvir, ‘ler’ o outro) e a escrita pelo ato de falar, entendido como a verbalização do pensamento. Neste contexto, pode sugerir-se que a tendência inata das crianças para a filosofia está intimamente relacionada com o seu espanto natural, a espontaneidade na conversação, a sua disponibilidade para as perguntas; características que transformam a comunidade de investigação filosófica num

espaço privilegiado de pensamento, de descoberta do mundo e de construção partilhada de conhecimento.

Seguindo os pressupostos enunciados no parágrafo anterior, e tendo em conta a sugestão do estranhamento como motor de pensamento, é importante referir que a obra de Gonçalo M. Tavares não deve ser encarada como um recurso, ou estímulo, para a comunidade de investigação filosófica, mas sim como algo fundamental para a prática filosófica em comunidade de investigação. Tal convicção é justificada por vários aspetos que foram sendo desenvolvidos ao longo do estudo, nomeadamente a natureza das obras, quer pelos temas que apresentam quer pela forma como suscitam uma estranheza metafísica e lógica; a dimensão criativa e as próprias características de escrita do autor são fatores que estimulam a produção de pensamento em comunidades de investigação filosófica.

2.3 A literatura na prática da filosofia em comunidades de investigação

“children’s literature can be useful to those people trying to understand philosophical questions and theories, while philosophy is useful in understanding children’s literature. In fact, the link between the two is incredibly rich.” (Costello, 2011, p. 10)

No seguimento do caminho apontado pela obra de Gonçalo M. Tavares para o pensamento em comunidade de investigação filosófica importa agora refletir sobre posicionamento obra no contexto da literatura.

Vários filósofos pensaram a literatura ao longo dos tempos, tendo sido uma área bastante presente e controverso entre os vários pensadores. (Costello, 2011, p. xiii) No entanto, não obstante o interesse histórico e evolutivo do pensamento relativamente às duas áreas, literatura e filosofia, a proposta do estudo centra-se essencialmente sobre as abordagens diferenciadas à literatura infantil, referenciando o processo de *crossover*⁴² e um enfoque especial ao conceito de *picturebooks* e o seu uso em comunidades de investigação filosófica.

Neste contexto, serão partilhadas as perspetivas de alguns pensadores contemporâneos, não apenas da área da filosofia para crianças, mas também da literatura infantil,⁴³ com o propósito de refletir sobre a relevância da literatura

⁴² O conceito *crossover* é explicado nas obras de Sandra Beckett referenciados no estudo. Este fenómeno é já muito antigo e normalmente está associado à literatura para público preferencialmente infantil e que também é lida por adultos, mas também pode verificar-se o inverso, ou seja, o termo também se pode aplicar à literatura para público preferencialmente adulto que pode ser lida por crianças. De acordo com as palavras de Beckett, o *crossover* derruba as barreiras entre dois públicos tradicionalmente diferentes: adultos e crianças,... *crossover* aborda um público diversificado e intergeracional que pode incluir leitores de todas as idades: crianças, adolescentes e adultos. “*crossover fiction blurs the borderline between two traditionally separate readerships: children and adults... in fact, crossover literature addresses a diverse, cross generational audience that can include readers of all ages: children, adolescents and adults.*” (Becket S. , 2009, p. 3)

⁴³ Alguns dos autores que inspiraram este estudo foram Matthew Lipman, Peter Hunt, Peter Costello, Thomas Wartenberg, Joanna Haynes, Karin Murriss, Perry Nodelman, David Lewis e Sandra Becket, a partir das suas obras: *A Filosofia vai à escola* (Lipman, 1988), *Understanding children’s literature* (Hunt, Understanding Children’s Literature, 2005), *Philosophy in children’s literature* (Costello, Philosophy in Children’s Literature, 2011), *Picturebooks, pedagogy and philosophy* (Haynes & Murriss, Picturebooks, Pedagogy and Philosophy, 2012), *Reading contemporary picturebooks: picturing texts* (Lewis, 2001), *Crossover picturebooks – a genre for all ages* (Becket S. L., 2012).

no mundo, a relação entre a literatura e a filosofia e ainda o papel da literatura na filosofia para crianças.

Ao longo de quase meio século, desde a criação do programa curricular de Filosofia para Crianças tem sido debatida a relação entre textos e filosofia, bem como a reflexão sobre qual o tipo de textos mais adequado à investigação filosófica. Gareth Matthews, Thomas Wartenberg e Karin Murriss são alguns dos protagonistas desses estudos. (Costello, 2011, p. xiv)

Assim, é importante contextualizar esta relação iniciando pelas novelas de Lipman. A relação entre texto e filosofia é intrínseca, à própria filosofia. No caso das novelas filosóficas, o próprio enredo remete para a prática da investigação e as personagens manifestam atitudes e evidenciam os seus atos de pensamento com o propósito de modelar a comunidade de investigação. As personagens retratam crianças, elas próprias envolvidas na pesquisa. Tais pressupostos sustentaram a ideia de um programa de investigação, comunicação e de diálogo que permitiria às crianças em sala de aula desenvolver um conjunto de habilidades de pensamento, através da discussão filosófica de temas impactantes, conforme se pode ler nas palavras do próprio Lipman:

O texto tradicional dá lugar ao romance filosófico, um trabalho de ficção constituído, tanto quanto possível, de diálogos de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto atrás dos bastidores. As ideias filosóficas estão espalhadas profusamente em cada página, de modo que é rara a criança que possa ler uma página sem ser golpeada por alguma coisa intrigante, alguma coisa controversa ou algo que a deixe maravilhada. À medida que as crianças que povoam o romance vão se envolvendo numa co-
operação intelectual e, assim, formando uma comunidade de investigação, a história se torna um paradigma para as crianças reais da sala de aula. (...) O propósito é extrair diálogo através do qual os

conceitos puxados pelo texto são operacionalizados e compreendidos. (...) o objetivo (...) é encorajá-los a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, competentemente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios (...). (Lipman, 1988, p. 22)

Coerente com a sua ideia, Matthew Lipman defendia que as histórias da literatura infantil não são um bom estímulo para a investigação filosófica, “por retratarem crianças fictícias (...) raramente descritas como crianças pensativas, analíticas, críticas ou especulativas.” (Lipman, 1988, p. 210). Lipman acrescenta ainda que

histórias escritas por contadores de histórias profissionais são frequentemente tão carregadas de imaginação e exaltação que as crianças as acham irresistíveis e pedem para ouvi-las várias vezes. Tais histórias podem ser totalmente encantadoras, mas também podem ser elaboradas e contadas de modo tão impressionante que intimidarão as crianças a usá-las como modelos para sua própria narração de histórias. (...) Desnecessário dizer que tentar fazer filosofia com crianças sem o modelo de conversação numa comunidade de investigação que uma história possa conter é o caminho mais difícil de se seguir. (Lipman, 1988, p. 210)

Lipman defendia que os modelos ficcionais válidos são os que estimulam as crianças a pensar por si e a pensar melhor, na medida em que são envolvidas no próprio processo de pensamento através da construção dos argumentos e do desempenho das personagens, como acontece precisamente nas novelas filosóficas.

No entanto, conforme enunciado anteriormente, pensadores e praticantes de filosofia para crianças, abriram caminhos para outras possibilidades e

trouxeram a literatura infantil para o contexto da prática filosófica. Gareth Matthews, professor de Filosofia na Universidade de Massachusetts, pioneiro na área da filosofia da infância, por exemplo, no livro *The Philosophy of Childhood*, conta que, enquanto lia um livro ao seu filho, verificou que abordava um tema que pretendia explorar com os seus alunos universitários na disciplina de Filosofia. Apesar de não se lembrar exatamente qual era o livro, recorda-se que a história tratava sobre os tamanhos da lua, que aponta para o tema filosófico das ilusões de percepção. Foi então que se apercebeu que “existe uma vertente importante na literatura infantil que é genuinamente filosófica”⁴⁴. (Matthews, 1996, p. 3) Na obra *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*, Karin Murriss e Joanna Haynes sugerem que Thomas Wartenberg tem uma abordagem dirigista, com intenção de comunicar mensagens moralistas. (Haynes & Murriss, 2012, p. 61) Neste contexto, fazem inclusivamente referência ao título do seu livro *Big Ideas for Little Kids*, (grandes ideias para miúdos pequenos), sugerindo que a própria comunidade de investigação filosófica é orientada pelo adulto (detentor das grandes ideias) no sentido de modelar a prática filosófica, ou seja, a investigação deve ser orientada pela própria comunidade de acordo com os seus interesses. Ao contrário, Wartenberg impõe à partida uma ordem de argumentos e de temas que são colocados à discussão, com um propósito específico, ao utilizar expressões como: “ao discutir este livro com as crianças, o nosso objetivo é colocá-los a pensar sobre...”⁴⁵ (Wartenberg, 2009, p. 98) ou ainda

O nosso objetivo aqui é duplo. Primeiro, queremos ter a certeza que as crianças se concentram no aspeto da história que é relevante para a nossa discussão... Segundo, queremos que as crianças vejam...”⁴⁶ (Wartenberg, 2009, pp. 99,100).

⁴⁴ “But i certainly did sharpen my own realization of the fact that theres is an important strand of children’s literature that is genuinely philosophical

⁴⁵ “In discussing this book with the children, our goal is to get them to think about...” (tradução nossa)

⁴⁶ Our aim here is twofold. First, we want to make sure that the children focus on the aspect of the story that is relevant for our discussion... (p.99) Second, we want the children to see that...

Outro exemplo ainda, relativamente ao livro *A Árvore generosa* de Shel Silverstein, Wartenberg indica explicitamente os temas que devem ser discutidos, ao usar expressões no seu manual como: “ao ensinar isto, portanto, precisamos passar da particularidade de como o rapaz trata a árvore para a questão de como os seres humanos devem tratar a natureza e todos os elementos que a integram”.⁴⁷ (p. 100)

Estes exemplos ilustram a função dirigista e moralizadora que o autor confere à literatura, orientando de forma explícita o diálogo com questões concretas que condicionam o pensamento àquilo que o adulto pressupõe que deve ser discutido, ou mesmo apreendido. Por outro lado, um aspeto que merece destaque é a distância criada entre o adulto e as crianças. Partindo dos exemplos referidos, é possível sugerir que, eventualmente, possa até nem existir uma verdadeira investigação filosófica, na medida em que as questões dificilmente surgem das preocupações das crianças e, quando surgem, Wartenberg alerta que é importante garantir que as crianças discutam esta ou aquela ideia. Esta conceção contraria os pressupostos da comunidade de investigação filosófica defendidos por Ann Sharp e Matthew Lipman, e referidos anteriormente no estudo, nomeadamente no que diz respeito à identificação de temas impactantes que preocupem verdadeiramente as crianças na comunidade e possam ser discutidos de forma crítica e criativa, dimensões que parecem desaparecer na abordagem de Wartenberg.

Do lado oposto, despreocupadas com os conceitos tradicionais da Filosofia, Karin Murriss e Joanna Haynes, as criadoras de *Philosophy with picturebooks*, estão “particularmente interessadas nas perspetivas filosóficas das crianças e no que podem trazer para a disciplina académica de filosofia.”⁴⁸ (Haynes & Murriss, 2012, p. 61). Neste sentido, e parafraseando as autoras, o especial interesse no uso de *picturebooks* para a prática filosófica não se relaciona com

⁴⁷ “In teaching it, we therefore need to move from the specifics of how the boy treats the tree to the issue of how human beings should treat the natural world and all the objects within it.” (tradução nossa)

⁴⁸ “We are particularly interested in children’s philosophical perspectives and what they can bring to academic philosophy as a discipline.” (tradução nossa)

temas centrais da filosofia clássica, nem com as semelhanças entre as respostas das crianças e dos adultos (p. 61). As autoras preocupam-se em deixar que o pensamento aconteça, não condicionando o diálogo filosófico, nem dirigindo a comunidade de investigação filosófica, fazendo o uso da literatura corente com esse paradigma.

Apresentadas as novelas filosóficas, como um texto construído especificamente para promover o diálogo filosófico, em contexto de comunidade de investigação, e outras três perspetivas diferentes relativamente ao uso da literatura infantil para a prática filosófica; a primeira que se concentra nos temas centrais da filosofia tradicional que surgem na literatura infantil, como foi o exemplo partilhado das ilusões e percepções; uma segunda proposta, em que a literatura tem um objetivo moralista e orientador das ideias da comunidade e por fim, uma terceira proposta que assenta na utilização de *picturebooks*, com a convicção de que facilitam o pensamento, sem particular preocupação com os temas centrais da filosofia, importa agora compreender o conceito da literatura infantil, no sentido de a contextualizar e melhor compreender a sua relevância para a prática filosófica em comunidades de investigação.

Para o efeito é relevante referir Peter Hunt, professor universitário atualmente aposentado, da Universidade de Cardiff, no Reino Unido, especialista em literatura infantil e juvenil. Parafrazeando Hunt, a literatura infantil não é propriedade de nenhum grupo disciplinar específico, é uma área interessante e atrativa para estudantes de várias áreas académicas, como literatura, educação, história, cultura, entre outras e pode ser estudada por qualquer área do conhecimento, sendo atualmente uma das formas de arte mais vivas (Hunt, 2005, p. 1). Peter Hunt refere que “a sua natureza (da literatura infantil), tanto como conjunto de textos como um objeto de estudo, tem sido derrubar barreiras entre as disciplinas e entre tipos de leitores⁴⁹ (Hunt, 2005, p. 1). Neste caso, pode sugerir-se que a literatura infantil relaciona-se também à

⁴⁹ Its nature, both as a group of texts and as a subject for study, has been to break down barriers between disciplines, and between types of readers. (tradução nossa)

área da filosofia para crianças,⁵⁰ não apenas pelo conjunto de textos que oferece para a investigação filosófica, mas também como área de estudo dentro da própria filosofia para crianças, como é o caso do presente capítulo. Da mesma forma, também pertence aos vários públicos, infantil, juvenil e adulto, podendo afirmar-se que esta característica da literatura infantil ajuda a cumprir o princípio da inclusão da comunidade de investigação filosófica de que se falou no subcapítulo anterior. Peter Hunt alerta também para o posicionamento relativamente às diferenças entre os livros e os seus públicos, focando a necessidade de distinguir as características dos seus leitores, conforme se lê nas suas palavras:

Os livros infantis são diferentes dos livros para adultos: são escritos para um público diferente, com habilidades (competências), necessidades diferentes e maneiras diferentes de ler; igualmente, as crianças experimentam textos de maneiras que muitas vezes são desconhecidas, mas que muitos de nós suspeitamos ser muito ricas e complexas. Se julgarmos os livros infantis (mesmo que o façamos inconscientemente) pelos mesmos sistemas de valores que usamos para livros para adultos - em comparação com os quais eles são obrigados por definição a emergir como menores -, teremos problemas desnecessários.⁵¹ (Hunt, 2005, p. 3)

Peter Hunt também refere que as relações entre criança e adulto, leitor e escritor, literatura e infância têm sofrido alterações ao longo da história, e

⁵⁰ Neste contexto, a expressão filosofia para crianças não se refere ao programa curricular de Matthew Lipman, mas sim à sua dimensão enquanto área filosófica.

⁵¹ "Children's books are different from adults' books: they are written for a different audience, with different skills, different needs, and different ways of reading; equally, children experience texts in ways which are often unknowable, but which many of us strongly suspect to be very rich and complex. If we judge children's books (even if we do it unconsciously) by the same value systems as we use for adult books – in comparison with which they are bound by definition to emerge as lesser – then we give ourselves unnecessary problems." (tradução nossa)

assumem sentidos diferentes em diferentes pontos do globo. Partindo da abordagem de linguagem como modo de vida, desenvolvida por Ludwig Wittgenstein e apresentada no próximo capítulo, é possível encontrar um ponto comum entre alteração dos conceitos de criança e infância e os contextos social e cultural, proposto por Peter Hunt.

Neste sentido, também é possível imaginar que a transformação que os conceitos de criança e infância têm sofrido ao longo dos tempos poderá também ter resultado na transformação da literatura nas últimas décadas. Exemplos que podem evidenciar esta transformação são: o fenómeno de *crossover* e os *picturebooks*, na medida em que são abordagens à literatura que lhe conferem características específicas, não necessariamente relacionadas apenas com a infância. Neste sentido, Hunt confere à literatura infantil o espaço de encontro entre a teoria e a realidade que convida ao confronto e à reflexão sobre os preconceitos existentes, quer relativamente às crianças, quer à infância quer à própria literatura. Estas transformações também podem refletir-se na própria linguagem. Tomando a ideia de Wittgenstein de que a linguagem é um modo de vida, facilmente se poderá acolher a ideia de que estes conceitos, literatura, infância e linguagem, se relacionam entre si e influenciam mutuamente. Por outras palavras, é possível sugerir que as alterações que cada um dos conceitos foi sofrendo, ao longo dos tempos criou impacto nos restantes. Talvez por essa ideia se possa considerar que o paradigma da literatura, nomeadamente a literatura infantil tenha sofrido alterações, ao longo dos tempos e tenha constituído novos registos, novos formatos e até uma nova forma de comunicar através da literatura. Esta sugestão remete para o trabalho de Perry Nodelman sobre o uso de imagens na literatura. Na obra *More words about pictures*, Nodelman apresenta uma breve resenha sobre algumas perspetivas relativas ao uso de imagens na literatura infantil, à data de 1988, altura em que publicou a sua obra intitulada *Words about pictures*. As suas palavras dão ao leitor uma noção do estado de arte, deste tema em concreto.

Alguns pensavam que as imagens estavam lá principalmente para ajudar as crianças a decodificar as palavras, o que me pareceu desconsiderar, de um modo aflitivo, o que a arte visual é e faz. E, por outro lado, alguns abordavam as ilustrações como se fossem exatamente como o tipo de obra de arte existente numa galeria e discutiam as suas qualidades estéticas e a sua utilidade no treino das crianças para olhar e apreciar a arte, sem muita referência aos textos acompanhados pelas ilustrações. Focadas apenas numa das duas formas de comunicar encontradas nos *picture books*, imagens e texto, estas abordagens ignoravam ou consideravam, apenas uma delas.⁵² (Hamer, Nodelman, & Reimer, 2017, p. 1)

Na mesma obra, Nodelman identifica a característica universal que as imagens assumem na comunicação entre indivíduos, e na existência de determinados símbolos que ganham real sentido, por ‘comum acordo’, entre aqueles que os usam. Tal particularidade verifica-se na linguagem, como também na literatura. Imagens e palavras são símbolos que ganham significado na relação que estabelecem entre si, conforme afirma Nodelman:

Certamente é verdade que as imagens comunicam de maneira mais universal e mais prontamente do que as palavras. Os sons que usamos para falar uns com os outros e os símbolos que usamos para representar esses sons por escrito, raramente têm uma conexão significativa com os objetos, ideias ou emoções a que se referem: (...) são um *símbolo* (...) seu significado não é mais do que uma questão de concordância entre aqueles que os usam. (...) e, como a

⁵² “Some thought the pictures were there primarily to help children decode the words, which seemed to me to be distressingly dismissive of what visual art is and does. And, on the other hand, some approached the illustrations as if they were exactly like the kinds of works of art that hang in a gallery, and discussed their aesthetic qualities and their usefulness in training children to look at and appreciate art, without much reference to the texts the illustrations accompanied. Focused on one of the two media found in picture books, pictures and texts, these approaches either ignored the other or took it for granted.” (tradução nossa)

teoria literária confirmou repetidamente nas últimas décadas, o que é verdade para a linguagem em geral é especialmente verdadeiro para a literatura, que comunica através de muitos sistemas de símbolos que se cruzam e, conseqüentemente, aqueles que melhor a entenderem e desfrutarem assumem inúmeras competências especiais e diferentes estratégias de leitura.⁵³ (Nodelman, 1988, p. 5)

Neste contexto, é possível sugerir que o uso de *picturebooks*⁵⁴ facilita a aquisição de competências, na medida em que aumenta as estratégias de leitura, explora várias possibilidades de interpretação, desperta para questões estéticas, estabelece relações entre os vários símbolos (imagens, palavras e entre ambas), bem como desenvolve outras competências importantes para a formação de cidadãos críticos, criativos, atentos e despertados para os temas que os rodeiam. Assim, no sentido de reforçar os vários elementos, passíveis de diferentes leituras que estimulam a aquisição de habilidades de pensamento e em jeito de conclusão à abordagem de Nodelman, é pertinente apresentar um excerto da sua obra *More words about pictures* que complementa e acrescenta muita informação editada em 1988, passados mais de 30 anos, desde a edição do seu livro *Words about pictures*:

(...) os detalhes que oferecem (...); a disposição de várias figuras no plano da imagem que lhes proporcionam variáveis de peso visual e, assim, nos dizem como pessoas e objetos representados se relacionam; as implicações significativas das formas, cores e

⁵³ "It is certainly true that pictures communicate more universally and more readily than do words. The sounds we use to speak to each other and the symbols we use to represent those sounds in writing rarely have any significant connection with the objects, ideas, or emotions they refer to: (...) they are a sign (...) their meaning is nothing more than a matter of agreement among those who use them. (...) and as literary theory has confirmed again and again in recent decades, what is true of language in general is especially true of literature, which communicates through many intersecting systems of signs and consequently assumes numerous special competences and reading strategies in those who will best understand and enjoy it." (tradução nossa)

⁵⁴ De acordo com a conceção de Karin Murriss.

texturas de objetos específicos; a importação simbólica ou semiótica de objetos, formas, cores específicas e assim por diante; a forma como as imagens insinuam o que aconteceu antes e depois do momento específico que representam; os efeitos das cores predominantes, formas e outros aspetos de estilo; as implicações narrativas do tamanho e forma dos livros e as qualidades do papel e da tinta usados; e uma variedade de maneiras pelas quais os textos que acompanham as figuras ajudam a formar o nosso entendimento sobre elas. Todos estes elementos contribuem para que, as imagens nos livros ilustrados, sejam uma fonte rica de informação sobre as histórias que ajudam a contar.⁵⁵ (Hamer, Nodelman, & Reimer, 2017, p. 2)

A partir destas palavras é possível realçar a evolução dos estudos feitos ao longo dos últimos trinta anos em torno do uso da imagem na literatura, em especial, na literatura infantil. Não é apenas a imagem que interpela o leitor. Na opinião de David Lewis, reconhecido especialista britânico em *picturebooks* e autor do livro *Reading contemporary picturebooks: picturing texts*, editado em 2001, as palavras ajudam as imagens a ganhar significado, na medida em que uma grande parte da interpretação das imagens é mediada através da linguagem, ou seja, através de conceitos transmitidos pelas palavras. David Lewis conclui: “não é possível desligar essa parte de nós, quando olhamos para as imagens”⁵⁶ (Lewis, 2001b)

⁵⁵ “(...) the details they offer (...) the disposition of various figures on the picture plane that provide them with varying amounts of visual weight and thus tell us how the people and objects represented by the figures relate to each other; the meaningful implications of the shapes, colours, and textures of specific objects; the symbolic or semiotic import of specific objects, shapes, colours, and so on; the ways in which pictures imply what happened before and after the specific moment they represent; the overall effects of predominant colours, shapes, and other aspects of style; the narrative implications of the size and shape of books and the qualities of the paper and ink they use; and a variety of ways in which texts that accompany pictures help to shape our understandings of them. All of these aspects of pictures combine to make the pictures in pictures books a rich source of information about the stories they are helping to tell.” (tradução nossa)

⁵⁶ “(...) we cannot switch off this part of ourselves when we look at pictures” (tradução nossa)

Dando seguimento ao estudo, é importante identificar e aprofundar o enquadramento da literatura nas comunidades filosóficas. Peter Costello, autor do livro *Philosophy in children's literature*, sugere um olhar filosófico para a literatura infantil, partindo da pergunta: “Como pode existir filosofia na literatura infantil?”.⁵⁷ (Costello, 2011, p. 9) Costello acredita que a literatura infantil é um recurso interessante para compreender teorias filosóficas, da mesma forma que a filosofia ajuda a compreender a literatura infantil, conforme pode ler-se nas suas palavras:

“... a literatura infantil pode ser útil para as pessoas que tentam compreender questões e teorias filosóficas, enquanto a filosofia é útil para entender a literatura infantil. De facto, o vínculo entre os dois é incrivelmente rico.”⁵⁸ (Costello, 2011, p. 10)

Parafraseando Costello, os livros permitem ao leitor um contacto com temas do quotidiano a um ritmo diferente e longe da ‘pressão’ da realidade, sendo por isso que considera possível o uso de *picturebooks* nas escolas para apresentar a filosofia às crianças.⁵⁹ (Costello, 2011, p. 10) Neste sentido, compete aos adultos potenciar a predisposição natural das crianças para a prática filosófica e criar as condições necessárias para que se sintam seguras e confiantes, facilitando a participação na comunidade de investigação filosófica.

É importante que os adultos deem voz às crianças e que incentivem a prática do diálogo entre pares, permitindo o desenvolvimento de várias competências e habilidades de pensamento, já referidas no subcapítulo

⁵⁷ “How can there be philosophy in children's book?” (tradução nossa)

⁵⁸ “...children's literature can be useful to those people trying to understand philosophical questions and theories, while philosophy is useful in understanding children's literature. In fact, the link between the two is incredibly rich” (tradução nossa)

⁵⁹ “...many children's books are useful because they raise issues that children have encountered in their own lives. (...) What I like is that children have more time in reading a book to consider these issues. Facing these issues in real life involves a lot more pressure. That's why it is possible to use picture books to introduce elementary school children to philosophy” (tradução nossa)

anterior. Nesta perspetiva, é importante que o adulto se descentre do seu papel de professor ou educador e se permita participar no diálogo de forma genuína, sem preconceitos, com total abertura de espírito e com a convicção de que a comunidade de investigação filosófica é um espaço privilegiado de aprendizagem e crescimento mútuo. A escolha destes recursos pode influenciar toda a investigação, na medida em que podem estimular a comunidade a pensar algo ainda não pensado até então, estimulando o sentido crítico e criativo dos indivíduos.

Para essa reflexão, Karin Murriss questiona se “existe algum texto, ou um determinado tipo de texto que crie espaço para o desconhecido, o inesperado e o impensado até então?”⁶⁰ (Murriss, 2015) A própria autora sugere que o estímulo recomendado para esta abordagem é o *picturebook*. A autora de *Philosophy with picturebooks* acredita que:

Os filósofos e as crianças admiram-se não apenas com o mundo, tal como ele é, mas também como poderia ser. O conhecido e o desconhecido são ambos objetos de investigação. A prática regular das perguntas do tipo: ‘E se...?’ e ‘Supondo que...’ estimula a imaginação e aumenta o pensamento criativo.⁶¹ (Haynes & Murriss, 2000, p. 23)

Com base nas ideias expressas no último parágrafo, pode sugerir-se que a possibilidade de deslocar o leitor para uma realidade desconhecida através dos *picturebooks* facilita o questionamento e a abstração necessários à filosofia. O desafio colocado pelos *picturebooks* é ainda mais intenso na medida em que coloca à disposição do leitor mais informação, através do recurso a imagens que o podem convidar para o pensamento. No artigo “Reading Philosophically in a

⁶⁰ “Is there a text or a particular kind of text that makes room for the unknown, the unexpected, and the unthought-of as yet?” (tradução nossa)

⁶¹ “Philosophers and children wonder not only about the world, as it is, but also about it as it could be. The known and the unknown are both objects of investigation. Regular practice in ‘What if...?’ and ‘Suppose...?’ questions stimulates the imagination, and enhances creative thinking.” (tradução nossa)

Community of Enquiry: Challenging Developmentality with Oram and Kitamura's Angry Arthur" Murriss (2013) defende ainda que:

Os significados de um *picturebook* são construídos no espaço entre palavras, imagens e leitor. Os *picturebooks* contemporâneos são veículos ideais para uma leitura profunda e o envolvimento filosófico de textos que vão além do conhecimento literário e da literacia. *Philosophy with picturebooks* também oferece uma alternativa às respostas pessoais a esses textos, individuais, subjetivos e cômicos.⁶²

Assim, considerando todos os argumentos apresentados até agora relativamente à relevância da literatura infantil para a prática filosófica em comunidades de investigação e em resposta à questão de Karin Murriss "Existe algum texto, ou um determinado tipo de texto que crie espaço para o desconhecido, o inesperado e o impensado até então?"⁶³ importa referir que os *picturebooks*, como variante da literatura infantil, constituem um relevante recurso para a prática filosófica e importa também reforçar a convicção de que os quatro exemplos, da autoria de Gonçalo M. Tavares, são fundamentais à prática filosófica, na medida em que provocam uma estranheza lógica e metafísica, que se apresenta como o motor do pensamento em comunidades de investigação filosófica. Neste contexto, importa reforçar a pertinência deste autor e da sua obra que, pelas características assinaladas, despertam a dimensão crítica, criativa da comunidade de investigação, potenciando a prática filosófica de forma colaborativa na medida em que a obra pode ser significativa para

⁶²"Meanings in a picturebook are constructed in the space between words, images and reader. Contemporary picturebooks are ideal vehicles for a deep reading of, and philosophical engagement with, texts that move beyond literary and literacy knowledge. Philosophy with picturebooks also offers an alternative to personal responses to these texts that are individual, subjective and anecdotal." (tradução nossa)

⁶³ "Is there a text or a particular kind of text that makes room for the unknown, the unexpected, and the unthought-of as yet?" (tradução nossa)

qualquer indivíduo, não sendo fácil ficar indiferente à sua irreverência. Neste sentido, o estudo que se segue propõe uma abordagem à filosofia da linguagem, protagonizada pelo filósofo Ludwig Wittgenstein e a interpretação da obra de Gonçalo M. Tavares, através dos jogos de linguagem imaginários, ou ficcionais de Wittgenstein.

CAPÍTULO 3

O estranhamento de Gonçalo M. Tavares à
luz de Wittgenstein

3 O estranhamento de Gonçalo M. Tavares à luz de Wittgenstein

3.1 Wittgenstein, filósofo da linguagem

“O que é que, de facto, faz que algo seja uma linguagem?”
(Wittgenstein, 2002)

Ludwig Wittgenstein nasceu no ano de 1899, a vinte e seis de abril, em Viena, vindo a falecer aos 52 anos de idade em Cambridge, a 29 de abril de 1951. Proveniente de uma família judia, Wittgenstein era o mais novo de cinco irmãos e a sua educação foi marcada pela austeridade e extravagância do pai, Karl Wittgenstein. Karl era um importante industrial europeu e um grande entusiasta cultural em Viena. Wittgenstein foi educado por professores particulares, absorvendo toda a dinâmica cultural vivida em casa, desde os ensaios de piano dos irmãos mais velhos à paixão da sua irmã pela pintura. O seu percurso académico passou pelas áreas da matemática e da engenharia aeronáutica tendo, por último, decidido dedicar-se à Filosofia. Esta opção, tomada em 1911, em Cambridge, foi motivada pelas discussões que teve com Bertrand Russell sobre os problemas matemáticos relacionados com o funcionamento de uma hélice.

Ludwig Wittgenstein foi um homem enigmático, bastante austero consigo próprio, desafiando-se a viver em condições bastante adversas. Apesar de ter herdado a fortuna da família, Wittgenstein optou por doar avultadas quantias de forma anónima, criando bastante incómodo no seio da sua família, chegando a ter várias profissões como: jardineiro, professor, arquiteto, em Viena e arredores. Em 1914, o filósofo decidiu alistar-se como soldado no exército austro-húngaro, tendo sido voluntário durante a primeira Guerra Mundial. Wittgenstein cumpriu missões na Galiza, em França e posteriormente em Itália, onde foi feito prisioneiro de guerra, em 1918. Foi durante este período que foram escritas algumas notas que viriam a dar origem ao seu primeiro trabalho publicado em 1921, o *Tratado Lógico-Filosófico*.

A filosofia da linguagem foi uma das áreas em que o filósofo se destacou. O estilo do filósofo revelou-se bastante inovador. Partindo das perguntas como a base da filosofia. Wittgenstein concebia a filosofia como uma atividade dinâmica de questionamento e clarificação dos problemas filosóficos, a partir do uso da linguagem, como se pode exemplificar, através das duas proposições seguintes:

A Filosofia não é uma das ciências da natureza. (A palavra filosofia tem que denotar alguma coisa, que está acima ou abaixo das ciências da natureza, mas não ao lado delas) (Wittgenstein, 2002, p. 62)

O objetivo da filosofia é a clarificação lógica dos pensamentos. A Filosofia não é uma doutrina, mas uma atividade. Um trabalho filosófico consiste essencialmente em elucidaciones. O resultado da Filosofia não é «proposições filosóficas», mas o esclarecimento de proposições. A Filosofia deve tornar claros e delimitar rigorosamente os pensamentos, que doutro modo são como que turvos e vagos. (Wittgenstein, 2002, p. 62)

O facto de Wittgenstein considerar a filosofia não como um conjunto de doutrinas ou teorias, mas como uma atividade de clarificação do pensamento através da linguagem é um traço marcante do seu estilo filosófico, recorrendo, em particular na sua obra tardia, a um método de autoquestionamento. Pode referir-se que o seu estilo filosófico encontra semelhanças na prática das comunidades de investigação filosófica, uma vez que se revela através de uma atitude questionadora, aberta e de construção em diálogo, contrariamente a uma atitude dogmática de certezas absolutas. David Stern refere-se ao estilo filosófico de Wittgenstein nos seguintes termos:

o seu uso de recursos como: vozes múltiplas, experiências de pensamento, exemplos provocadores, comparações óbvias, questões retóricas, ironia e paródia. A minha visão é que o aspeto mais importante do estilo de Wittgenstein para a compreensão da sua filosofia é o seu uso de múltiplas vozes, e a forma como ele força os seus leitores a sintonizar com as suas vozes no sentido de o compreender".⁶⁴ (Stern, 2017, p. 43)

A ideia é particularmente importante, na medida em que a comunidade de investigação filosófica acolhe, naturalmente, a multiplicidade de vozes, permitindo articular o pensamento do filósofo com a área em estudo da Filosofia para Crianças, em contraponto com a conceção monológica e muitas vezes sistemática da filosofia tradicional.

Ainda relativamente à citação de Stern é também relevante destacar os restantes recursos do filósofo; “experiências de pensamento, exemplos provocadores, comparações óbvias, questões retóricas, ironia e paródia”, que sugerem uma aproximação às características da obra de Gonçalo M. Tavares, na medida em que a personagem da obra, o Senhor Valéry, também convida ao questionamento, provocando o leitor com o seu modo de olhar a realidade, muitas vezes retratada com recurso à ironia, *nonsense* e também à paródia (comédia).

Outros dos aspetos que caracterizam o estilo filosófico de Wittgenstein e o aproximam do espírito da comunidade de investigação filosófica são a autocrítica e a abertura de espírito. O primeiro, a autocrítica, pode ser evidenciada através da referência à sua obra *Investigações Filosóficas*, onde faz uma crítica à sua própria conceção representacionista da linguagem, que defendeu na primeira

⁶⁴ "... his use of such devices as multiple voices, thought experiments, provocative examples, striking similes, rhetorical questions, irony, and parody. My own view is that the most important aspect of Wittgenstein's style for an understanding of his philosophy is his use of multiple voices, and the way he forces his reader to engage with those voices in order to understand him." (tradução nossa)

obra *Tratado Lógico – Filosófico*, e ainda na obra *Da certeza* onde é capaz de questionar as suas próprias afirmações, conforme pode ler-se nas suas próprias palavras: “Eu encararia esta certeza, não como aparentada com a precipitação ou superficialidade, mas como uma forma de vida (isto está muito mal expresso e, provavelmente, também mal raciocinado)”. (Wittgenstein, 1969, p. 103)

A abertura de espírito do filósofo reflete-se na exploração de alternativas, no registo das suas dúvidas, e nos diálogos que estabelece consigo próprio, através de vozes múltiplas, que conferem o carácter de *work in progress* à sua escrita, evidenciando também o seu espírito inquiridor e a sua humildade intelectual. Neste sentido, pode sugerir-se que o estilo filosófico de Wittgenstein exemplifica várias virtudes intelectuais muito relevantes para a prática filosófica, em contexto de comunidade de investigação.

A linguagem e a sua relação com o mundo foi um tema a que Wittgenstein se dedicou ao longo de muitos anos, tendo dado origem a duas obras de referência, bastante distintas nos seus argumentos e na sua visão sobre a linguagem, o pensamento e a relação com o mundo. A primeira obra, o *Tratado Lógico-Filosófico*, foi escrita em alemão em 1921 e posteriormente traduzida para a língua inglesa e publicada em 1922. A segunda obra, *Investigações Filosóficas*, foi publicada 30 anos depois. A abertura ao questionamento foi certamente a condição determinante que possibilitou a Wittgenstein confrontar as ideias expressas na sua primeira grande obra, reflexão que podemos testemunhar através das suas palavras:

Há quatro anos tive ocasião de voltar a ler o meu primeiro livro (o *Tractatus-Logico-Philosophicus*) e de explicar as suas teses. De súbito, pareceu-me então que devia publicar conjuntamente a minha velha com a minha nova maneira de pensar: que esta só podia ser verdadeiramente iluminada pelo contraste e contra o campo de fundo daquela.” (Wittgenstein, 2002, p. 166)

O primeiro livro a que Wittgenstein se refere, o *Tratado Lógico-Filosófico*, tem uma estrutura muito própria e assenta em sete proposições fundamentais, ordenadas por números naturais de um a sete. As reflexões mais aprofundadas sobre cada uma das proposições apresentam-se num subnível indicado por números decimais. Ou seja, cada entrada decimal representa um aprofundamento da anterior, convidando o leitor a acompanhar o raciocínio e partilhando as suas reflexões sobre cada uma das proposições.

Nesta obra, Wittgenstein centra os problemas da Filosofia na relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo. A abordagem proposta convida o leitor a refletir sobre o uso da linguagem e de que forma a sua relação com o mundo determina a construção da própria linguagem e condiciona o uso da mesma. Para este exercício Wittgenstein propõe a análise de sete proposições fundamentais:

- “1. O Mundo é tudo aquilo que é o caso”
- “2. O que é o caso, o facto, é a existência de estados de coisas”
- “3. A imagem lógica dos factos é o pensamento”
- “4. O pensamento é a proposição com sentido”
- “5. A proposição é uma função de verdade das proposições elementares. (A proposição elementar é uma função de verdade de si própria)
- “6. A forma geral de uma função de verdade é: $[p, \xi, N(\xi)]$. Esta é a forma geral da proposição.
- “7. Sobre aquilo de que não podemos falar, temos de calar-nos.”

Na obra *Tratado Lógico-Filosófico*, é apresentada uma conceção de linguagem como o espelho da realidade, uma conceção representacionista da linguagem, conforme se pode ler nas palavras de Strathern,

Quando analisada nas suas proposições atómicas, a linguagem é feita de imagens da realidade. Deste modo, as proposições podem representar um conjunto da realidade, todos os factos – porque as

proposições e a realidade têm a mesma forma lógica. Elas não podem ser ilógicas. Os limites da linguagem são os limites do pensamento porque, do mesmo modo, este também não pode ser ilógico. Não podemos ir para lá da linguagem já que fazer isso seria ir para lá dos limites da possibilidade lógica. (Strathern, 1998)

Nesta obra, a concepção da linguagem é muito austera, na medida em que as proposições com sentido limitam-se ao domínio das ciências da natureza afirmando ou negando a existência de um estado de coisas. Wittgenstein defende que o domínio do dizível é o das ciências naturais ao escrever: “O método correto da Filosofia seria o seguinte: só dizer o que pode ser dito, as proposições das ciências naturais – este seria o único método estritamente correto” (Wittgenstein, 2002, pp. 141,142). Neste contexto, e demonstrando o sentido rígido com que o filósofo concebe a linguagem na sua primeira grande obra, pode fazer-se referência à distinção entre dizer e mostrar. O sentido e o valor do mundo estão fora do mundo (enquanto conjunto de factos: proposição 6.41). Não há proposições da ética (proposição 6.42; Wittgenstein, 2002, p. 138), mas a ética pode mostrar-se, por exemplo, através dos comportamentos do Homem.

Wittgenstein acreditava ter resolvido todos os problemas da Filosofia: tendo mostrado os limites da linguagem nada mais havia a dizer.

Após a publicação do *Tratado Lógico – Filosófico*, Ludwig Wittgenstein esteve afastado do estudo e da prática da Filosofia, tendo exercido outras profissões, conforme referido anteriormente. A experiência de professor foi, possivelmente, a que lhe permitiu um olhar diferente sobre a linguagem e a sua relação com o Mundo. Esta oportunidade permitiu ao filósofo, e professor, refletir sobre a linguagem e os seus mecanismos de aprendizagem e de uso quotidiano, ao ponto de provocar uma nova concepção de linguagem refletida na sua segunda grande obra. Importa destacar esta particularidade, uma vez que, à semelhança da Filosofia para Crianças, esta disponibilidade de repensar as suas convicções

e reformular as suas ideias evidencia a abertura ao questionamento do mundo, próprio do estilo filosófico de Wittgenstein, que assumia o questionamento como a base da filosofia. A evidência desta característica do filósofo é a sua própria obra que confronta as suas diferentes conceções relativamente à linguagem e a sua relação com o mundo.

Nas *Investigações Filosóficas*, obra publicada postumamente em 1953, o filósofo continua a reflexão sobre a relação da linguagem com o mundo, partilhando várias observações filosóficas que nos remetem para o uso da linguagem. Ao longo de vários anos, Wittgenstein registou vários pensamentos dedicados a vários conceitos como o de sentido, compreensão, proposição, lógica, entre outros. Este registo foi feito em pequenos parágrafos encadeados de acordo com um conceito específico, ou fazendo ligações entre os vários domínios, conforme as palavras do próprio autor:

Os mesmos ou quase os mesmos pontos eram constantemente abordados, a partir de direcções diferentes, e eram traçados novos esboços e novas imagens eram desenhadas. Alguns destes estavam mal desenhados ou eram incaracterísticos, com todos os defeitos que afligem um desenhador fraco. E rejeitados estes, ficaram alguns aceitáveis que tiveram que ser ordenados, por vezes cortados, de modo a poderem dar ao observador uma visão da paisagem. Assim, este livro é, de facto, apenas um álbum (...).
(Wittgenstein, 2002, p. 166)

Concretamente, neste álbum, pode conviver-se com o novo pensamento de Wittgenstein e conhecer as suas observações críticas sobre as reflexões partilhadas na primeira obra *Tratado Lógico-Filosófico*. No prólogo da obra, o filósofo refere que a sua intenção é estimular o pensamento dos demais, incitando-os a pensar por si: “Eu gostaria de, com o meu trabalho, não poupar a outrem o esforço de pensar, mas antes, na medida do possível, incitá-lo a pensar por si.” (Wittgenstein, 2002, p. 167).

Abandonando a concepção essencialista e representacionalista da linguagem expressa no *Tratado Lógico Filosófico*, Wittgenstein passa para um registo dialógico nas *Investigações Filosóficas* privilegiando a relação entre linguagem e práticas quotidianas. Neste contexto, será desenvolvido, no próximo sucapítulo, o de jogos de linguagem, proposto pelo filósofo, procurando ser fiel à diversidade da linguagem nas suas diferentes formas e contextos.

3.2 A noção de jogo de linguagem

“O que é que designam as palavras desta linguagem? Como é que se há-de mostrar o que designam, a não ser pelo modo como são usadas?” (Wittgenstein, 2002, p. 179)

Do ponto de vista da presente dissertação é particularmente relevante a noção, de jogos de linguagem na sua relação com o conceito de forma de vida e com a conceção do significado como uso, desenvolvida por Wittgenstein em *Investigações Filosóficas*. Nesta obra, a conceção representacionista da linguagem é afastada e propõe-se, em alternativa, um estudo sobre as várias funções da linguagem em situações concretas da vivência em sociedade, reconhecendo-se uma dimensão social da linguagem e do conhecimento. Ludwig Wittgenstein, desenvolve a sua conceção de jogos de linguagem com base na relação entre linguagem e práticas humanas. O jogo de linguagem é definido como o “todo formado pela linguagem com as atividades com as quais ela está entrelaçada” (Wittgenstein, 2002, p. 177), dando como exemplos:

Dar ordens e agir de acordo com elas – Descrever um objecto a partir do seu aspecto ou das suas medidas – Construir um objecto a partir do seu aspecto ou das suas medidas – Relatar um acontecimento – Fazer conjecturas sobre o acontecimento - Formar e examinar uma prova – Representar os resultados de uma experiência através de tabelas e diagramas - Inventar uma história; lê-la – Representação teatral – Cantar numa roda – Resolver adivinhas – Fazer uma piada; contá-la – Resolver um problema de aritmética aplicada – Traduzir de uma língua para outra – Pedir, agradecer, pedir, praguejar, cumprimentar, rezar. (Wittgenstein, 2002, p. 190)

A aprendizagem dos jogos de linguagem é feita num determinado contexto social, podendo eles ser interiorizados por hábito ou por treino (adestramento),

conforme a proposição de Wittgenstein: “As crianças são educadas para levar a cabo certas acções, para usar certas palavras e para reagir de certa maneira às palavras de outrem.” (Wittgenstein, 2002, p. 175).

Outra das profundas transformações no pensamento de Wittgenstein relaciona-se com o significado das palavras: “palavras ganham o seu significado não em virtude dos objetos a que se referem ou dos fatos que representam. Em vez disso, palavras ganham significado pelas formas como são usadas”.⁶⁵ (Costello, 2011, p. 184) Conforme ilustram as palavras do próprio filósofo:

Pensa nas ferramentas numa caixa de ferramentas: lá está um martelo, um alicate, uma serra, uma chave de parafusos, uma régua, um frasco de cola, cola, pregos e parafusos. Tão diferentes quanto são as funções destes objectos são as funções das palavras. (E há semelhanças em ambos os casos). O que nos confunde nas palavras é a sua aparente identidade quanto à forma, quando as ouvimos ditas ou as encontramos escritas ou impressas. Então a sua aplicação não nos aparece tão claramente. E em especial quando fazemos filosofia! (Wittgenstein, 2002, p. 180)

Wittgenstein propõe que o significado das palavras, longe de ser fixado por relações referenciais com objetos ou por representações mentais, é determinado pelo uso das palavras em contexto quotidianos, conforme se lê nas *Investigações Filosóficas*: “Para uma grande classe de casos – embora não para todos – do emprego da palavra ‘significado’ pode dar-se a seguinte explicação: o significado de uma palavra é o seu uso na linguagem”. (Wittgenstein, 2002, p. 207)

Neste contexto, comparando as palavras com ferramentas, o filósofo reforça a ideia de que o significado das palavras lhe é atribuído pela forma como

⁶⁵ “Words derive their meaning not in virtue of the objects that they refer to or the facts that they picture. Rather, words get their meaning in virtue of the ways they are used.” (tradução nossa)

são usadas. Por outro lado, Wittgenstein defende que a aprendizagem e a compreensão das palavras é facilitada pelas interações sociais, nas atividades do quotidiano: “temos de aprender o significado de um palavra através das atividades (jogos de linguagem) na qual a palavra ganha o seu significado”⁶⁶ (Costello, 2011, p. 185), conforme pode ler-se em *Investigações Filosóficas*, nas seguintes proposições:

A expressão jogo de linguagem deve aqui realçar o facto de que falar uma língua é uma parte de uma actividade ou de uma forma de vida. (Wittgenstein, 2002, p. 189)

É fácil conceber-se uma linguagem que só consista em ordens e comunicados no campo de batalha.- Ou uma linguagem que só consista em perguntas e em expressões para a afirmação e para a negação. E muitas outras. – E conceber uma linguagem é conceber uma forma de vida (...). (Wittgenstein, 2002, p. 183)

Desta forma, Wittgenstein reafirma que o significado das palavras é definido pelo seu uso, sendo difícil separar a palavra da ação. Por outras palavras, é difícil dissociar a linguagem das práticas humanas. A compreensão da linguagem implica também a compreensão do conjunto de práticas sociais de uma determinada comunidade. Esta abordagem sugere que a linguagem tem uma relação umbilical com a forma de vida, na medida em que são dimensões da vida humana, intrinsecamente ligadas, que se condicionam mutuamente. Neste contexto, importa referenciar Glock e elencar as quatro aceções dos jogos de linguagem de Wittgenstein: práticas educativas (*Teaching practices*), jogos de linguagem ficcionais (*Fictional language-games*), atividades linguísticas (*Linguistic activities*) e a linguagem como um jogo (*Language as a game*).

⁶⁶ “we must learn the meaning of a word through the activities (the language-games) in which the word gains its meaning.” (tradução nossa)

Parafraseando Glock, as práticas educativas são fragmentos da linguagem e não são verdadeiramente importantes para Ludwig Wittgenstein. (Glock, 1997, p. 226)

Na seguinte passagem das Investigações Filosóficas está presente esta aceção de jogo de linguagem:

(...) mas durante o ensino da linguagem encontrar-se-á o seguinte processo: o aprendiz nomeia os objectos, i. e., pronuncia a palavra quando o professor mostra a pedra. – De facto, encontrar-se-á um exercício ainda mais fácil: o aluno repete a palavra que o professor pronuncia – ambos os processos são semelhantes a processos linguísticos. (...) A estes jogos quero chamar jogos de linguagem e falarei por vezes de uma linguagem primitiva como sendo um jogo de linguagem. E poder-se-ia chamar aos processos de nomear as pedras e repetir palavras também jogos de linguagem. Pensa no uso que se faz de palavras em jogos de roda (...) (Wittgenstein, 2002, p. 177)

Wittgenstein considera a hipótese de que o processo de aprendizagem do significado de uma palavra é a referência ao próprio objeto, por exemplo, quando se aponta e nomeia um determinado objeto. No entanto, ao aprofundar o estudo das práticas de ensino, Wittgenstein contraria esta ideia, argumentando que a relação entre o objeto e o nome não é algo estanque, estático, nem definitivo e que esta prática apenas evidencia as diferentes formas de utilização das palavras.

Outra das aceções que Glock confere aos jogos de linguagem de Ludwig Wittgenstein são os jogos de linguagem ficcionais ou imaginários:

Trata-se de práticas linguísticas, hipotéticas ou inventadas de uma espécie simples ou primitiva. (...) Têm a incumbência de lançar luz sobre os nossos jogos de linguagem mais complicados, conferindo

um relevo especial a alguns de seus aspetos característicos. (Glock, 1997, p. 226)

De acordo com a sua obra *Investigações filosóficas* (Wittgenstein, 2002), os “jogos simples e claros” são usados como “objectos de comparação”, conforme se pode ler:

Os nossos simples e claros jogos de linguagem não são estudos preliminares para uma regulamentação futura da linguagem – como se fossem uma primeira aproximação, sem ter em conta o atrito e a resistência do ar. Os jogos de linguagem são muito mais *objectos de comparação*, que por semelhança e dissemelhança irão esclarecer os factos da nossa linguagem. (p. 264)

Segundo Wittgenstein, e parafraseando Glock, existem duas formas de fazer esta abordagem. Uma não implica qualquer contextualização filosófica, nem qualquer argumentação e consiste em reconstruir discursos complexos a partir de jogos de linguagem simples e primitivos. (Glock, 1997, p. 226) Outra possibilidade de abordagem a esta conceção é:

utilizar jogos de linguagem como parte de um argumento do tipo *reductio ad absurdum*. Ela permite construir jogos de linguagem que correspondem à compreensão de certos conceitos subjacentes a uma determinada teoria filosófica, salientando o contraste entre estes e nossos jogos de linguagem e conceitos reais. (Glock, 1997, p. 227)

No jogo de linguagem imaginário analisado no início das *Investigações Filosóficas*, relativo a uma comunidade de construtores, Wittgenstein quis evidenciar que a linguagem acolhe vários usos da palavra, “além de nomear ou de solicitar um objecto”. Nesse jogo de linguagem, as palavras não se limitam a designar objetos; referem-se a ações. A teoria referencial do significado (uma

palavra refere-se a um objeto) peca por conceber a natureza da linguagem a partir de um uso específico da linguagem:

É como se alguém desse a explicação seguinte: «Um jogo consiste em deslocar certas coisas ao longo de uma superfície de acordo com certas regras...» - e nós respondessemos: parece estar a pensar em jogos de tabuleiro; mas há muitos outros jogos. (...)
(Wittgenstein, 2002, p. 174)

A partir da presente aceção de jogos de linguagem fictícios, será feita a abordagem aos quatro *picturebooks* de Gonçalo M. Tavares, no sentido de os enquadrar como estímulos na prática filosófica em comunidades de investigação, tema que será desenvolvido com mais pormenor, a partir do próximo subcapítulo. De momento, importa apresentar as restantes abordagens aos jogos de linguagem: como atividades linguísticas e, finalmente, a linguagem como um jogo.

Depois das *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein passa a “enfocar mais de perto as atividades linguísticas reais, descrevendo-as contra o pano de fundo das nossas práticas não linguísticas.” (Glock, 1997, p. 228) O filósofo identifica diferentes níveis de atividades linguísticas referindo um conjunto de ações mais simples e mais complexas. A consciência da diversidade de atividades linguísticas conduziu Wittgenstein a uma crítica da conceção essencialista da linguagem:

Mas quantas espécies de proposições há? Talvez asserção, pergunta e ordem? Há um número incontável de espécies: incontáveis espécies diferentes de aplicação daquilo a que chamamos «símbolos», «palavras», «proposições». E esta multiplicidade não é nada dada de fixo, dado de uma vez por todas; mas antes novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, surgem e outros envelhecem e são

esquecidos. – É interessante comparar a multiplicidade das ferramentas da linguagem e dos seus modos de aplicação, a multiplicidade das espécies verbais e proposicionais, com o que os lógicos têm dito acerca da linguagem (...) (Wittgenstein, 2002, pp. 189,190)

Para ilustrar esta ideia é relevante destacar a metáfora do filósofo:

A nossa linguagem pode ser vista como uma cidade antiga. Um labirinto de travessas e largos, casas antigas e modernas e casas com reconstruções de diversas épocas; tudo isto rodeado de uma multiplicidade de novos bairros periféricos com ruas regulares e as casas todas uniformizadas. (Wittgenstein, 2002, p. 183)

Tais palavras sugerem que a própria linguagem é um processo ativo, na medida em sofre alterações, ou adaptações, se se preferir; e que ao longo dos tempos, as próprias palavras podem adquirir novos significados; outras podem extinguir-se, ou tomar outra configuração; da mesma forma que podem surgir novos conceitos e novos significados.

No que diz respeito à aceção da linguagem como um jogo, Wittgenstein defende que os jogos de linguagem estão intrinsecamente relacionados com o modo de vida, ao escrever: “Dar ordens, fazer perguntas, narrar, conversar, pertencem tanto à nossa história natural como andar, comer, beber, brincar.” (Wittgenstein, 2002, p. 192)

3.3 Do jogo de linguagem imaginário ao estranhamento na obra de Gonçalo M. Tavares

“Uma das maneiras pelas quais podemos reposicionarmo-nos em relação a um tópico é re-descrevê-lo, envolvê-lo num vocabulário diferente, de modo a que os rótulos que lhe atribuímos sejam ligeiramente estranhos, tornando-o, até certo ponto, desconhecido.”
(Lewis, 2001, p. 124)

A relevância literária dos jogos de linguagem imaginários ou ficcionais do filósofo Ludwig Wittgenstein reflete-se na obra de Gonçalo M. Tavares, em análise no presente estudo. Nos quatro livros *A Casa de Férias*, *Os Amigos*, *Os Dois Lados* e *Os Sapatos*, a personagem principal, o Senhor Valéry cria e vive situações que provocam um certo estranhamento ao leitor. Neste capítulo, o que se pretende evidenciar é a importância dos jogos de linguagem imaginários, ou ficcionais, no âmbito da obra.

Retomando a definição de Glock partilhada no capítulo anterior, e parafraseando o próprio autor, os jogos de linguagem são “práticas linguísticas, hipotéticas, ou inventadas” que têm o objetivo de dar um relevo especial a alguns de seus aspetos característicos”, (Glock, 1997, p. 226) pode sugerir-se que a personagem consegue captar a atenção do leitor, descrevendo situações fora da conformidade, hipotéticas e ou inventadas, que causam uma sensação de estranhamento, passível de ser vital para a prática filosófica.

Assim, propõe-se um caminho para a interpretação dos quatro *picturebooks*, à luz dos jogos de linguagem ficcionais, ou imaginários, do filósofo Ludwig Wittgenstein, apresentando cada um dos livros e refletindo sobre a forma como provocam estranhamento, através dos problemas que a personagem coloca, as hipóteses formuladas e as soluções inventadas para resolver esses mesmos problemas.

No caso do livro *Os Amigos*, o senhor Valéry parece viver preocupado com a sua altura. Ao longo da narrativa, o leitor vai sendo confrontado com as várias formulações de hipóteses para solucionar o facto de ser pequeno. Conforme pode ler-se:

O senhor Valéry era pequenino, mas dava muitos saltos. (...) Pensou primeiro num banco com rodas e desenhou-o. Pensou depois em congelar um salto. Como se fosse possível suspender a força da gravidade, apenas durante uma hora (...) Mas nenhuma das ideias era confortável ou possível, e por isso o senhor Valéry decidiu ser alto na cabeça. (...) Concentrando-se, o senhor Valéry conseguia mesmo ver a imagem do topo do cabelo de pessoas que eram bem mais altas que ele.(...) No fundo, com a altura o senhor Valéry perdeu amigos” (Tavares, 2007)

A análise deste texto pode ser feita à semelhança de um jogo de linguagem, na medida em que cria um universo despojado, destacando a futilidade do esforço em superar o complexo de ser diferente ou inferior. O desejo de ser igual é o motor da narrativa podendo destacar-se uma palavra dominante que é a chave deste jogo de linguagem, a palavra “igual” (“sou igual às pessoas altas, só que por menos tempo” (Tavares, 2007)). Este uso anómalo da palavra remete para a reflexão de Gonçalo M. Tavares quando refere que a estranheza que a sua obra causa ao leitor é provocada pela “ideia de que o adjetivo está ligeiramente ao lado”⁶⁷ (Tavares, 2013), o que parece coincidir com a perspetiva de Wittgenstein que permite “construir jogos de linguagem como parte de um argumento do tipo *reductio ad absurdum*” (Glock, 1997, p. 227) onde o uso anómalo das palavras pode contribuir para esclarecer a linguagem quotidiana.

⁶⁷ Citação retirada de entrevista, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=78S6zCCqmU&t=3568s> (consultada em 11.08.2019)

Focando a atenção nos quatro livros em estudo, o uso anómalo das palavras pode ter um efeito evocador relevante, como sugerem os jogos ficcionais presentes na obra. A possibilidade de congelar um salto, contrariando a força da gravidade, ou mesmo concentrar-se de forma a conseguir ver o topo das cabeças de pessoas mais altas são possibilidades que deslocam o leitor para uma realidade desconcertante. As situações criadas pelo senhor Valéry neste conto podem sugerir uma reflexão em torno de questões como a diferença e a forma como cada um aceita a sua condição. Na verdade, apesar de o título sugerir o tema da amizade, através da utilização da palavra “amigos”, o senhor Valéry, com a sua preocupação com a altura, perdeu os amigos. Desta reflexão, pode sugerir-se que o título chama a atenção para um conceito muito superior ao que é tratado no texto, permitindo, de certa forma, uma reflexão sobre a grandeza, ou não, dos problemas do senhor Valéry, em contraponto com o tema sugerido pelo título da obra.

Continuando a interpretação da obra de Gonçalo M. Tavares, à luz dos jogos de linguagem imaginários, e passando a analisar *A Casa de Férias*, pode agora encontrar-se uma personagem preocupada com a tomada de decisão. A situação ficcional retratada salienta um tema: o conforto de não decidir. O referido tema é ilustrado pelas casas estranhas (sem volume, sem quatro paredes, só com quatro portas) que povoam a imaginação do senhor Valéry:

O senhor Valéry tinha uma casa sem volume onde passava férias.(...) O senhor Valéry pôs-se a imaginar se também ele não tivesse volume. Seria possível vivermos num mundo só com duas dimensões?

Entretinha-se com estranhos pensamentos. Imaginou várias casas... várias casas estranhas ... só mesmo uma casa com quatro portas em quadrado sem nenhuma parede. (Tavares, 2008)

A opção por uma arquitetura simples, de uma casa sem janelas, sem divisões nem paredes tem origem na aversão à tomada de decisão, testemunhada por senhor Valéry:

“É que só consigo repousar se não tiver que decidir nada. E para que isso aconteça é indispensável não existirem opções.” (Tavares, 2008)

Também neste exemplo, a palavra “casa” é usada num sentido diferente do sentido quotidiano, colocando em destaque um determinado problema. Em ambos os textos existe um ponto comum, as duas palavras destacadas, “igual” e “casa” são usadas de forma anómala e resultam de inquietações, também elas anómalas. Da mesma forma que Wittgenstein procurava resolver os pseudoproblemas da filosofia, reconduzindo as palavras ao seu uso quotidiano, as inquietações irreverentes do senhor Valéry podem ser dissolvidas analisando as suas causas na vida quotidiana. Estas duas obras podem ser vistos como uma *reductio ad absurdum*.

No caso da obra *Os Dois Lados* sugere-se que o mundo, o corpo e todos os objetos têm dois lados distintos, que não se tocam e não podem ser tocados pelo lado oposto do corpo do humano. Este último exemplo retrata um contexto ficcional que desafia o funcionamento do mundo e a própria relação do homem com o mundo e os objetos. Neste caso, a preocupação com uma delimitação clara do lado esquerdo e direito remete possivelmente para o conceito de rigor (perfeição), conforme pode ler-se no texto:

O senhor Valéry era perfeccionista. Ele dizia: o mundo tem dois lados: o direito e o esquerdo, tal como o corpo...Por isso o senhor Valéry só tocava nas coisas que estavam à sua esquerda com a mão esquerda e nas coisas que estavam à sua direita com a mão direita. Mas como manter esse rigor em todas as situações? ... Quando o

senhor Valéry está de costas, por exemplo, como é que sabe qual a parte direita e qual a parte esquerda da casa? (Tavares G. M., 2007)

A organização rigorosa do mundo admite apenas dois lados, como se um lado fosse o oposto do outro, ou independentes um do outro, sem qualquer possibilidade de relação entre si. A questão colocada “como se pode manter esse rigor em todas as situações?” também pode sugerir ao leitor uma tentativa de conciliação dos “dois lados” dos vários assuntos relacionados com a vida humana.

No caso de *Os Sapatos*, há uma ambiguidade na palavra "troca"; ela é usada num sentido pelos transeuntes (referindo-se a uma troca envolvendo dois pares de sapatos) e de outro modo por Valéry (que considera apenas a troca de cores entre pé esquerdo e direito). Esta ambiguidade desencadeia o decurso da história. Mas há também uma inferência lógica que se assemelha a um silogismo disjuntivo: "O sapato branco deve estar no pé esquerdo e o preto, no direito" ou "O sapato preto deve estar no pé esquerdo e o branco, no direito". Num silogismo disjuntivo, se uma das proposições é falsa, a outra é verdadeira, e é isto que ele conclui num primeiro momento quando troca os sapatos. Mas um silogismo disjuntivo é falacioso se há mais alternativas que não são mencionadas (como é obviamente o caso). Também é possível sugerir que a presente obra pode, em contexto de comunidade de investigação filosófica, introduzir as noções de proposições contraditórias e contrárias, já estudadas pela lógica aristotélica.

Como complemento à análise da obra de Gonçalo M. Tavares partindo dos jogos de linguagem ficcionais, e tendo em conta que os quatro livros têm não apenas uma componente textual, mas também uma componente icónica muito forte, importa dedicar alguma atenção à possibilidade das próprias imagens serem geradoras de significado e poderem também, elas próprias contribuir para o estranhamento que provoca e estimula o questionamento. Neste sentido, será também pertinente apresentar a perspetiva da conceção do significado como uso

defendida pelo filósofo, adaptada ao significado das imagens na interpretação de *picturebooks*.

Também na obra de Matthew Lipman, *A Filosofia vai à escola*, o autor reforça a ideia de Wittgenstein, sobre o uso das palavras e o seu significado, escrevendo “(...) é possível dizer o que uma palavra significa examinando as diferentes maneiras nas quais ela é comumente usada” (Lipman, 1988, p. 160).

No mesmo contexto, David Lewis, no oitavo capítulo da sua obra *Reading contemporary picturebooks; picturing texts* (Lewis, 2001, p. 124), sugere que muitas das ideias defendidas por Wittgenstein oferecem um novo olhar para a interpretação de *picturebooks* e que partilha de muito do que Wittgenstein pensou sobre palavras, imagens e significado. O autor relembra que para descobrir como as palavras ganham significado, na escrita e na fala, é importante prestar atenção à forma como são usadas, fazendo referência à relação que o filósofo estabelece entre as palavras e uma caixa de ferramentas, conforme pode ler-se nas suas palavras:

Palavras e grupos de palavras têm significado para nós - isto é, significado no uso - em virtude das funções que desempenham. As palavras não são simplesmente rótulos, elas finalizam as coisas na linguagem e no mundo, enquanto as pessoas falam e escrevem.⁶⁸
(Lewis, 2001, p. 130)

Em analogia, é possível sugerir que o significado das imagens também é atribuído pelo seu uso comum nas atividades do quotidiano. Neste sentido, é importante referir que, para a leitura, análise e interpretação dos *picturebooks*, não basta analisar as imagens, as palavras e a relação entre ambas. É, também importante, perceber de que forma ambos os sistemas de comunicação afetam

⁶⁸ “Words and groups of words possess meaning for us – that is, meaning in use – by virtue of the functions they perform. Words are not simply labels, they get things done within the language and within the world as people speak and write”. (tradução nossa)

o leitor. A relação existente entre o leitor e as palavras, entre o leitor e as imagens e ainda a relação estabelecida entre todos estes elementos determina o significado que é atribuído em cada caso, conforme sugere Lipman:

(...) o significado não é um efeito intangível das relações, mas consiste nessas próprias relações. Sejam quais forem as relações que uma coisa tenha com outras coisas e com um indivíduo em particular, elas constituem o seu significado. Entender os significados num trabalho de literatura é explorar as relações entre as palavras e das palavras conosco mesmos. Por outro lado, para expressar significados devemos encontrar ligações ou relações que farão essa tarefa. É por isso que a criação de obras de arte, tais como poemas, tem um jeito de tornar a existência significativa. (Lipman, 1988, p. 160)

Ao referir-se à relação entre as palavras, e à relação entre as palavras e o leitor, é possível aproximar a ideia de Lipman à ideia do filósofo Ludwig Wittgenstein, quando o último relaciona a linguagem à forma de vida, ou seja, quando sugere que a linguagem se relaciona intrinsecamente com as práticas quotidianas, através das relações e ligações que se podem estabelecer.

Assim, e com o fim de transportar esta ideia para a prática filosófica é importante potenciar novas relações entre leitor, palavras (e porque não também imagens?) com o objetivo de potenciar a criação de eventuais novos significados.

A propósito deste tema, Karin Murriss sugere que “ler *picturebooks* filosoficamente não implica descobrir o que as imagens significam ou representam literalmente, mas requer sensibilidade em juntar o que é dito e o que não é.”⁶⁹ (Murriss, 2016, p. 5) Partindo da afirmação de Murriss, e assumindo

⁶⁹ “Reading picturebooks philosophically does not involve a process of finding out what pictures denote or literally represent, but requires sensitivity in bringing together what is said and what is unsaid.” (tradução nossa)

os quatro livros em análise como *picturebooks* é possível sugerir que a leitura dos livros de Gonçalo M. Tavares transportam para um mundo de infinitas possibilidades de interpretação, na medida em que cada participante da comunidade de investigação poderá interpretar textos e imagens de forma distintas, potenciando novas interpretações e leituras.

Também David Lewis sugere que é necessário perceber de que forma as imagens nos *picturebooks* podem tomar um novo significado. À semelhança da investigação filosófica, este processo implica uma abertura de espírito e uma tomada de posição que permita alcançar uma perspetiva diferente e possibilite uma nova forma de olhar para um determinado assunto, conforme nos sugere David Lewis

Uma das maneiras pelas quais podemos reposicionarmo-nos em relação a um tópico é re-descrevê-lo, envolvê-lo num vocabulário diferente, de modo a que os rótulos que lhe atribuímos sejam ligeiramente estranhos, tornando-o, até certo ponto, desconhecido.⁷⁰
(Lewis, 2001, p. 124)

Partindo das palavras de David Lewis pode sugerir-se duas relações diferentes: uma, com Gonçalo M. Tavares e outra com Ludwig Wittgenstein e os jogos de linguagem ficcionais, ou imaginários. Relativamente à primeira, a possibilidade de aproximação ao autor português justifica-se, na medida em que, conforme já foi indicado, o próprio autor defende que é importante criar uma sensação de estranhamento, desafiando a literatura, através do uso de imagens, e outros recursos, no sentido de provocar uma certa ambiguidade do pensamento lógico. Neste sentido, Gonçalo M. Tavares desafia o leitor a imaginar a seguinte situação:

⁷⁰ “One of the ways we can re-orient ourselves in relation to a topic is to re-describe it, to infold it in a different vocabulary so that the labels we attach to it are slightly alien, making it, to some extent, unfamiliar.” (tradução nossa)

Por exemplo, vamos imaginar uma fotografia, o mais simples possível: uma cadeira vazia. A legenda dessa imagem pode ser ‘uma cadeira’, mas também pode ser ‘ele saiu’ ou pode ser ‘ela ainda não voltou’. O que é bonito na relação da imagem com a literatura é que a própria literatura é, pela sua natureza, construtora de imagens. (Tavares, 2014)

Partindo do exemplo da fotografia da cadeira vazia que Gonçalo M. Tavares sugere, e de acordo com as diferentes propostas de legenda possíveis pode sugerir-se que as imagens suscitam diferentes narrativas. Este exemplo ilustra a possibilidade de existirem vários olhares para um único objeto. Transportando o exemplo para a comunidade de investigação filosófica, é possível evidenciar que um mesmo conceito, uma mesma história, uma mesma imagem, pode suscitar diferentes olhares e diferentes posicionamentos de cada membro da comunidade, oferecendo diversidade e diferentes pontos de vista, enriquecendo assim a prática filosófica. Por outro lado, e analisando a última frase da citação do autor, a própria literatura sugere imagens diferentes. Possivelmente, e voltando a atenção para o programa de Filosofia para Crianças, do IAPC, a opção por não ilustrar as novelas filosóficas assentava na convicção de que a criação de imagens deveria ser feita pelas próprias crianças, a partir dos textos, em vez de serem os adultos a oferecer essa interpretação. Esta ideia pode pressupor que as crianças ficam condicionadas à ilustração e podem não ser capazes de gerar novas leituras, interpretações e significados a partir da ilustração sugerida. Este exemplo ilustra, de certa forma, as palavras de David Lewis,

Se voltarmos agora a nossa atenção para os códigos visuais das imagens, podemos ver que as mesmas considerações se aplicam. O significado de uma imagem para qualquer visão em particular não

dependerá apenas de sua capacidade de ler o seu sentido representacional – (...) - mas também dependerá da função, do uso em que a imagem é colocada. No caso das imagens dos *picturebooks*, isso é antes de tudo uma questão de contribuir para uma sequência que, na maioria dos casos, embora não todas, serve para gerar uma narrativa.⁷¹ (Lewis, 2001, p. 130)

Seguindo este argumento é expectável acolher diferentes formas de construção do significado dos *picturebooks*. A ideia de significado como uso, que Wittgenstein defende na atribuição de significado das palavras através da forma como são usadas no quotidiano, ou seja, de acordo com a forma de vida, pode ser aplicada ao significado das imagens, ou seja, é possível propor que, tal como as palavras, as imagens também ganham significado de acordo com a forma como são usadas.

⁷¹ “If we now turn our attention to the visual codes of pictures we can see that the same considerations apply. The meaningfulness of a picture for any particular view will not depend solely upon his or her ability to read off its representational sense – whether it shows a pig, an eel or a human being – but will also depend upon the function, the use to which the picture is put. In the case of the pictures in picturebooks, this is first and foremost a matter of contributing to a sequence which in most cases, though not all, serves to engender a narrative.” (tradução nossa)

CAPÍTULO 4

Incursões na Filosofia para Crianças com
Gonçalo M. Tavares

4 Incursões na Filosofia para Crianças com Gonçalo M Tavares

4.1 Uma abordagem provocadora de questionamento

No âmbito do presente estudo, a particularidade da escrita de Gonçalo M. Tavares em conjunto com as características dos quatro livros que emigraram da obra *O Senhor Valéry* permitem destacar a estranhamento provocado pelas obras como uma abordagem provocadora de questionamento em comunidade de investigação filosófica.

Neste contexto, é relevante retomar os temas e os conceitos apresentados ao longo do estudo e invocar a sua pertinência no sentido de fundamentar essa convicção.

Assim, repetindo a frase de Wittgenstein escrita no prólogo da sua obra *Investigações Filosóficas* “Eu gostaria de, com o meu trabalho, não poupar a outrem o esforço de pensar, mas antes, na medida do possível, incitá-lo a pensar por si”, (Wittgenstein, 2002, p. 167) também Gonçalo M. Tavares propõe as suas obras como veículo de reflexão e de pensamento. Conforme anteriormente referido, o autor acredita que o livro é um jogo de palavras que desloca o pensamento e faz refletir sobre o mundo, e acredita também que as histórias podem pensar e devem fazer pensar⁷². (Tavares & Mendonça, 2013)

É interessante destacar esta relação, uma vez que se trata de dois nomes que se encontram neste estudo, enquadrado na área da Filosofia para Crianças e que ambos focam a sua atenção no pensamento. Assim, importa destacar as várias características que fundamentam a proposta de considerar Gonçalo M. Tavares e a sua obra como uma abordagem provocadora de questionamento.

Autor atento aos gestos do homem no seu dia- a-dia, Gonçalo M. Tavares é reconhecido nacional e internacionalmente pela sua escrita arrojada e pelo seu

⁷² Ideia retirada de entrevista disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q1RDTVIEbHM> (consultada em 13.08.2019)

sentido ímpar de observação e representação do mundo que o rodeia. O facto de ter inspirado a criação de peças de teatro, curtas-metragens, espectáculos de dança, um pouco por todo o mundo revela que as suas obras são inspiradoras para registos artísticos, que normalmente privilegiam temas que possam envolver o público no ato de pensar o mundo.

Neste sentido, importa, desde logo, destacar o estilo de escrita do autor português e a forma como transporta para a sua obra o sentido crítico e as observações sobre o comportamento humano desafiando a literatura, através do uso de imagens, metáforas, ironia e até mesmo a ambiguidade do pensamento lógico, provocando o desequilíbrio do mundo e, de certa forma, o colapso da própria lógica.

Por outro lado, a preferência do autor em criar personagens geradoras de problemas que provocam o leitor e a opção por concretizar ficcionalmente situações absurdas e cómicas, ao mesmo tempo que provocam estranhamento aos leitores e o convidam subtilmente a inquietar-se sobre a realidade.

A própria personagem principal dos quatro livros, o senhor Valéry é uma personagem pensadora que desafia a Lógica. É uma personagem de cariz filosófico que pensa sobre o que nunca foi pensado ou talvez possa sugerir-se que pensa de uma maneira diferente sobre coisas que “normalmente” não são assim pensadas. A abordagem ao mundo é feita com recurso ao *nonsense*, à ironia e até ao absurdo, criando a sensação de uma realidade lógica subvertida, através da ação de uma personagem invulgar que, não abdicando dos seus pensamentos, chega a atingir o ridículo com as suas conclusões absurdas. A aparente simplicidade da obra pode ser um engano, dada a complexidade do pensamento do senhor Valéry. As situações por si protagonizadas provocam estranhamento ao leitor colocando-o perante situações absurdas e fora dos seus contextos habituais. É esta sensação de estranheza que convida o leitor a problematizar a realidade tal como se apresenta. Estas evidências foram destacadas no subcapítulo anterior, através da análise das obras à luz dos jogos de linguagem ficcionais de Wittgenstein.

Por outro lado, a irreverência da obra também se mostra útil para relacionar o estranhamento com o conceito de “forma de vida” e a definição do significado das palavras, determinado pelo seu uso quotidiano que Wittgenstein propõe.

O mundo ficcional vivido e retratado na obra de Gonçalo M. Tavares desafia essa forma de vida, retirando o leitor da sua zona de conforto e permitindo, desta forma sugerir que é esse confronto que provoca o estranhamento e estimula o leitor a questionar-se sobre a realidade, causando uma estranheza lógica e metafísica, potenciadora de formulação de hipóteses e alternativas de conceber o mundo e solucionar os problemas levantados pela própria personagem, em contraponto com a própria realidade do leitor.

Outra abordagem ao estranhamento presente nos *picturebooks* que os tornam um motor de questionamento são as ilustrações de Rachel Caiano. À semelhança da sua preferência por personagens problemáticas, Gonçalo M. Tavares também privilegia uma relação de texto e imagem que possa deslocar o leitor. Esta ideia ganha vida através das palavras do autor:

O que me interessa é isso... deslocar! Haver uma relação entre o texto e a imagem que seja uma outra relação, que não seja uma relação de subserviência. O que acontece muitas vezes é isso, ou o texto é uma espécie de empregado da imagem ou a imagem é uma espécie de subserviente do texto. E é interessante que há uma potência na legenda da imagem de construção de histórias, muito forte. (Tavares, 2014)

Neste contexto, e recuperando um pensamento do autor ao sugerir as várias narrativas passíveis de se construir a partir de uma imagem com uma cadeira simples, vazia, é possível sugerir que as ilustrações dos *picturebooks* também são elas criadoras de um mundo de possibilidades de leitura, abrindo caminho para várias possibilidades de questionamento.

Conforme já sugerido, no capítulo anterior, o “significado como uso” proposto pelo filósofo Wittgenstein também se pode aplicar à interpretação das imagens. Estas ganham significado pelo seu uso no quotidiano, que se relaciona intrinsecamente com a forma de vida de cada um. Neste caso, as ilustrações da obra são, só por si capazes de causar estranhamento, na medida em que ilustram as situações caricatas protagonizadas pelo senhor Valéry. Além disso ajudam a concretizar (tornar real) as ideias que são, aparentemente, absurdas, mas que por via do desenho são passíveis de se tornarem realidade.

Por fim, é relevante reforçar a importância dos jogos de linguagem ficcionais, propostos por Wittgenstein e apresentados no subcapítulo anterior e que Gonçalo M. Tavares, tão bem, explorou na escrita desta obra. Exemplos de casas sem volume, com quatro portas e sem paredes, ou a possibilidade de dividir o mundo em dois lados únicos, em que os objetos de um lado do mundo só podem ser tocados pelo mesmo lado correspondente, do corpo humano; ou ainda a sensação de estranhamento criada pela história do senhor Valéry que sai com um sapato preto num pé e um sapato branco no outro pé e é gozado na rua; ou ainda as tentativas de solucionar uma vontade do senhor Valéry de ser igual às outras pessoas (ou mais alto) são situações estranhas ao leitor e que se apresentam como uma possível abordagem provocadora de questionamento que pode propiciar o surgimento de ideias nunca antes pensadas.

É neste sentido que se propõe reconhecer a obra de Gonçalo M. Tavares como um motor vital para a comunidade de investigação filosófica, partilhando da convicção de Karin Murriss: “a escolha dos textos pode dificultar ou facilitar o processo de trazer algo de novo ao mundo”.⁷³ (Murriss, 2016, p. 6)

⁷³ “The choice of the texts can hinder or support this experiential process of bringing something new into the world.” (tradução nossa)

4.2 O estranhamento do senhor Valéry nas comunidades de investigação filosófica

A forma primária e espontânea como o senhor Valéry reflete sobre o mundo remete para um pensamento livre, devidamente refletido numa escrita cuidada e simples, aparentemente ingénua, que cria um certo estranhamento no leitor e que provoca um olhar diferente perante o Mundo.

Partindo do autor português Gonçalo M. Tavares, que marca presença neste estudo, através das suas obras *A Casa de Férias*, *Os Amigos*, *Os Dois Lados* e *Os Sapatos* e tomando como referência o estranhamento que as mesmas provocam no leitor, torna-se pertinente refletir sobre o estranhamento do Senhor Valéry nas comunidades de investigação filosófica.

Entendendo o estranhamento como um sentimento causado pelo que é inesperado, pouco habitual ou extraordinário e partindo da reflexão de Shklovsky que: “Um novo ponto de vista pode fazer com que o leitor desperte, fazendo o familiar parecer estranho⁷⁴ (Shklovsky, Tomashecsky, Eichenbaum, Lemon, & Reis, 1965, p. 5) e de Boym que sugere que o estranhamento “também ajuda a 'devolver sensação' (sensibilidade/ emoção) à própria vida, a reinventar o mundo, a experimentá-lo novamente⁷⁵ (Boym, 2010, p. 101) pode sugerir-se que este é o argumento que justifica a pertinência da obra de Gonçalo M. Tavares para a prática filosófica.

Partindo desta convicção pode sugerir-se que o estranhamento do senhor Valéry provoca um impulso intelectual provocador do pensamento em comunidade de investigação filosófica e promotor de um pensamento criativo que pode proporcionar um olhar renovado sobre o mundo, particularidade que parece não ter sido a principal motivação na construção do programa curricular de Filosofia para Crianças.

⁷⁴ “A novel point of view, as Shklovsky points out, can make a reader perceive by making the familiar seem strange.” (tradução nossa)

⁷⁵ “also helps to „return sensation“ to life itself, to reinvent the world, to experience it anew.” (tradução nossa)

A principal preocupação da equipa do IAPC liderada por Matthew Lipman, foi assumir a logicidade do currículo como condição essencial para uma educação que pretende formar pessoas com competências de raciocínio lógico, facilitando o caminho de descoberta daqueles que procuram saber como devem pensar.

A intenção desta referência é distanciar a obra de Gonçalo M. Tavares deste pensamento estritamente lógico e racional e evidenciar a sua particularidade de potenciar a dimensão criativa, aproximando-a da conceção de pensamento criativo protagonizado por Lipman, que se considera, neste contexto, essencial à prática filosófica.

“Diz-se que a filosofia começa no espanto, mas onde começa o espanto? Pode ser que comece na descoberta...”⁷⁶ (Lipman, 2003, p. 247). Lipman sugere que:

é o espanto sobre o mundo que comanda o maravilhamento sobre o mundo e é esse maravilhamento que por sua vez provoca a investigação. Uma vez desafiados a explicar o que descobrimos, somos confrontados com as nossas dúvidas que nos acompanham ao longo da investigação.⁷⁷ (Lipman, 2003, p. 248)

Neste contexto, a proposta é considerar a palavra estranhamento em alternativa à palavra maravilhamento, partindo da possibilidade de considerar que ambas causam perplexidade ao ser humano.

Sendo este o ponto de partida, é possível sugerir que o estranhamento que o senhor Valéry causa no leitor permite uma descoberta sobre o mundo e o próprio comportamento humano que suscita dúvidas e incertezas. Tais dúvidas

⁷⁶ “Philosophy has been said to begin in wonder, but where does wonder begin? ... might be that it begins in discovery...” (tradução nossa)

⁷⁷ “It is the wondrousness of the world, then, that commands our wonderment; it is our wonderment that in turn provokes our inquiries. Once we have been challenged to explain what we have discovered, we are at the mercy of our doubts, which sweep us along with them until our inquiries” (tradução nossa)

e incertezas são por sua vez motor de questionamento. Lipman também sugere (Lipman, 2003, p. 249) que é através do pensamento criativo que é possível reformular o problema, encontrar alternativas, considerar consequências de forma a tentar ultrapassar a dimensão problemática proposta pelo estranhamento.

Assim, é neste sentido que pode sugerir-se que o estranhamento do senhor Valéry na comunidade de investigação filosófica promove o pensamento criativo, potenciando a ideia de trazer um olhar renovado e criativo perante o mundo que permita redescobri-lo, através da prática filosófica em comunidades de investigação filosófica.

Assim, e considerando que se enquadrava a obra no conceito de *picturebook*, e recordando o facto de que o texto destas obras migrou da obra, originalmente escrita para adultos, a obra ganha a particularidade de permitir uma leitura partilhada e colaborativa, junto de dois públicos, crianças e adultos, conforme sugere Sandra Becket: “*Picturebooks* oferecem uma oportunidade única para uma leitura colaborativa ou partilhada de experiência de leitura, uma vez que capacitam os dois públicos de forma mais equitativa do que outras forma narrativas.” (Becket, 2012, p. 2).

Esta ideia de descoberta, e de trazer algo novo ao mundo é exatamente o que o senhor Valéry pode provocar no contexto de comunidades de investigação filosófica, ao criar situações absurdas, desconcertantes e estranhas que podem motivar a investigação filosófica. Desta forma, tanto adultos como crianças podem ser estimulados para a investigação partindo das suas próprias dúvidas e incertezas resultantes da leitura das obras. Por exemplo, no caso do livro *Os Amigos*, o senhor Valéry parece viver preocupado com a sua altura. Ao longo da narrativa, o leitor vai sendo confrontado com as várias hipóteses de solucionar o facto de ser pequeno. O desejo de ser igual é o fio condutor da narrativa podendo destacar-se uma palavra dominante que é a chave deste jogo de linguagem, a palavra “igual”.

No caso da obra *Os Sapatos*, há uma ambiguidade na palavra "troca". A palavra é usada num sentido pelos transeuntes (referindo-se a uma troca envolvendo dois pares de sapatos) e de outro modo por Valéry (que considera apenas a troca de cores entre pé esquerdo e direito). Esta ambiguidade marca a narrativa, podendo remeter para a abordagem à lógica aristotélica, eventualmente.

Em *A Casa de Férias*, pode agora encontrar-se uma personagem preocupada com a tomada de decisão. A situação ficcional retratada salienta um tema: o conforto de não decidir.

Na obra *Os Dois Lados* o mundo, o corpo e todos os objetos têm dois lados distintos, que não se tocam e não podem ser tocados pelo lado oposto do corpo do humano. Este exemplo retrata um contexto ficcional que desafia o funcionamento do mundo e a própria relação do homem com o mundo e os objetos.

Todas as situações sugeridas pelas obras em estudo implicam “uma atitude de mente aberta essencial para o pensamento criativo. Em comparação com o pensamento crítico, o pensamento criativo é menos analítico e mais intuitivo e sintético - reorganizando o que já sabemos e estabelecendo novas conexões para criar um novo significado.”⁷⁸ (Murriss & Haynes, 2000, p. 23)

Por outro lado, o estranhamento provocado pelo senhor Valéry é aumentado, na medida em que as ilustrações de Rachel Caiano, parecem tornar possível o mundo ficcional da personagem. Sugere-se que a partir do desenho o mundo do senhor Valéry torna-se concreto e essa possibilidade também é provocadora do estranhamento que provoca o questionamento vital à comunidade de investigação filosófica.

⁷⁸ “An open-minded attitude is essential for creative thinking. As compared to critical thinking, creative thinking is less analytic, and more intuitive and synthetic – rearranging what we already know, and making new connections, to create new meaning.” (tradução nossa)

Assim, em jeito de conclusão, propõe-se que o estranhamento do senhor Valéry é motor de pensamento e impulsionador de questionamento e neste sentido, a obra de Gonçalo M. Tavares não deve ser encarada como um recurso, ou estímulo, para a prática filosófica, mas sim como algo fundamental para a comunidade de investigação filosófica, pelos argumentos apresentados ao longo do estudo.

Bibliografia

- Becket, S. (2009). *Crossover fiction: global and historical perspectives*. New York & London: Routledge.
- Becket, S. L. (2012). *Crossover picturebooks - A Genre for all ages*. New York & London: Routledge.
- Boym, S. (2010). The poetics and politics of estrangement Viktor Shklovsky and Hannah Arendt. Em A. Renfrew, & G. Tihanov, *Critical Theory in Russia and the West* (pp. 98-123). London & New York: Routledge..
- Costello, P. (2011). *Philosophy in Children's Literature*. Plymouth: Lexington Books.
- Glock, H.-J. (1997). *Dicionário Wittgenstein*. (H. Martins, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Glock, H.-J., & Hyman, J. (2017). *A companion to Wittgenstein*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Hamer, N., Nodelman, P., & Reimer, M. (2017). *More words about picturebooks - Current research on Picture, Books and Visual/Verbal Texts for Young People*. New York and London: Routledge.
- Haynes, J. (2016). Contemporary picturebooks as philosophical texts for all ages. *University of Shiraz Festival os Children's Literature*.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2000). *Storywise: Thinking through stories-Teachers' Guidance*. Newport: Dialogue works.
- Haynes, J., & Murriss, K. (2012). *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. London: Routledge.
- Hunt, P. (1994). *An Introduction to Children's Literature*. New York, Oxford: University Press.
- Hunt, P. (2005). *Understanding Children's Literature* (2^a ed.). London and New York: Routeledge.

- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: picturing texts*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Lewis, D. (2001b). Showing and telling: the difference that makes a difference. *Reading Literacy and language*, 94-98.
- Lipman, M. (1988). *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus Editorial, Lda.
- Lipman, M. (Setembro de 1988b). On Philosophy in the Curriculum: A conversation with Matthew Lipman. (R. Brandt, Entrevistador)
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2011). Matthew Lipman: Una Biografía Intelectual. 177-200. (F. G. Moriyón, Entrevistador) HASER. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*.
- Lyle, S. (2017). Narrative understanding as primary meaning of making tools and the capacity of young children to engage in abstract conceptual thinking in the context of story and play.
- Marjorie, P. (1996). *Wittgenstein's Ladder: Poetic Language and the strangeness of the ordinary*. Chicago: University of Chicago Press.
- Matthews, G. (1996). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- Murris, K. (1992). *Teaching philosophy with picturebooks*. London: Infonet Publications.
- Murris, K. (2008). Philosophy with children, the stringway and the educative value of desequilibrium. *Journal of Philosophy of education*, 667-684.
- Murris, K. (9 de Junho de 2013). Reading Philosophically in a Community of Enquiry: Challenging Developmentality with Oram and Kitamura's Angry Arthur. *Children's Literature in Education*, 44.
- Murris, K. (03 de 04 de 2015). Philosophy for children curriculum: Resisting "teacher proof" texts and the formation of the ideal philosopher child. Cape Town, South Africa: Springer.

- Morris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press.
- Plano Nacional de Leitura*. (s.d.). Obtido de pnl2027.gov.pt: http://pnl2027.gov.pt/np4/livros?pnl=cat_livros&pnl=catalogo_blx
- Platão. (2010). *Teeteto* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo (2000-2010). Em B.-A. R. Rechou, I. S. López, & M. N. Rodríguez, *O álbum na literatura infantil e juvenil* (pp. 13-40). Vigo: Xerais.
- Reis, C. (2008). *O conhecimento da Literatura. Introdução dos Estudos Literários* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Sá, D. G. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. Em *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- Schroeder, S. (2006). *Wittgenstein*. Cambridge: Polity Press.
- Sharp, A. M. (January de 1987). What is a community of inquiry? *Journal of Moral Education*, 16, pp. 37- 44.
- Sharp, A. M. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Educational International*, 22.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. (A. Fonseca, Trad.) Lisboa: Caminho.
- Shklovsky, V., Tomashefsky, B., Eichenbaum, B., Lemon, L., & Reis, M. (1965). *Russian Formalist Criticism: Four Essays*. (L. Lemon, & M. Reis, Trans.) Lincoln: University of Nebraska Press.
- Silva, V. M. (1982). *Teoria da Literatura* (4ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London and New York: Longman.

Stern, D. (2004). *Wittgenstein's Philosophical Investigations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strathern, P. (1998). *Ludwig Wittgenstein*. Mem Martins: Editorial Inquérito.

Tavares, G. M. (2002). *O Senhor Valéry*. Lisboa: Caminho.

Tavares, G. M. (2007). *Os Amigos*. Lisboa: Editorial Caminho.

Tavares, G. M. (2007). *Os Dois Lados*. Lisboa: Editorial Caminho.

Tavares, G. M. (2008). *A Casa de Férias*. Lisboa: Editorial Caminho.

Tavares, G. M. (2009). *Os Sapatos*. Lisboa: Caminho.

Tavares, G. M. (02 de 01 de 2010). Livraria Ideal - Gonçalo M. Tavares. (J. P. Sacadura, Entrevistador) Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=559CNoUcI9M>

Tavares, G. M. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação*. Alfragide: Editorial Caminho.

Tavares, G. M. (30 de 08 de 2013). Gonçalo Tavares no Sesc Vila Mariana. Obtido de https://www.youtube.com/watch?v=_78S6zCCqmU&t=3568s

Tavares, G. M. (12 de 07 de 2013). Imagem da Palavra - Parte 3. (G. Barros, Entrevistador) Obtido de https://www.youtube.com/watch?v=f_UKKWtgskw&t=75s

Tavares, G. M. (30 de 08 de 2013). Sempre um Papo - Gonçalo Tavares no Sesc Vila Mariana. Obtido de https://www.youtube.com/watch?v=_78S6zCCqmU&t=3568s

Tavares, G. M. (24 de maio de 2014). Sempre um papo - Literatura em todos os sentidos.

Tavares, G. M. (26 de 12 de 2018). Trilha de Letras.

Tavares, G., & Mendonça, J. T. (23 de 04 de 2013). Encontro com Gonçalo M. Tavares e José Tolentino Mendonça. (P. Mexia, Entrevistador) Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=q1RDTVIEbHM>

Todorov, T. (1980). *Introdução à Literatura fantástica*.

Wartenberg, T. E. (2009). *The Big Ideas for little kids - Teaching philosophy through children's literature*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.

Wittgenstein, L. (1969). *Da Certeza*. Lisboa: Edições 70.

Wittgenstein, L. (1992). *O Livro Castanho*. Lisboa: Edições 70.

Wittgenstein, L. (2002). *Tratado Lógico-Filosófico - Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wittgenstein, L. (2008). *O Livro Azul*. Lisboa: Edições 70.

Zilhão, A. (1993). *Linguagem da Filosofia e Filosofia da Linguagem*. Lisboa: Edições Colibri.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal

