

# O ridículo racional: (des)construções com a infância

Dissertação de Mestrado

Ana Cristina Dias da Rocha e Costa

Mestrado em

**Filosofia para Crianças**



# **O ridículo racional: (des)construções com a infância**

Dissertação de Mestrado

Ana Cristina Dias da Rocha e Costa

## **Orientadores**

Professora Doutora Maria Madalena M. C. Teixeira da Silva

Professor Doutor Rui Jorge Sampaio Silva

Professora Doutora Magda Costa Carvalho

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



*Dedicado a todos quantos nos amparam nos  
hiatos entre (i)lógicas e não nos deixam cair  
naqueles instantes e dimensões em que o(s)  
pensamento(s) não acoplam ainda em sentido(s).*

## Resumo

O presente estudo procura enquadrar a literatura como promotora de pensamento filosófico no âmbito da comunidade de investigação, sobretudo a partir do que consideramos serem figuras literárias disruptivas de racionalidade. Assim, começamos por debruçar-nos sobre o poder da linguagem na promoção do pensamento e sobre o seu papel na reconstrução de conceitos. A este propósito, analisamos o próprio conceito de literatura infantil. Prosseguimos procurando enquadrar a relação entre filosofia e literatura, enquanto potenciadoras desse pensamento reconstrutor. Abordam-se de seguida as características da literatura que questiona as coerências lógicas do mundo e, neste sentido, que recria conceitos recorrendo a figuras disruptivas de racionalidade, nomeadamente ao *nonsense*.

A dada altura da nossa investigação no âmbito do trabalho filosófico na/da/pela infância, surgiu a necessidade de perspetivar uma capacidade de pensar, problematizar e questionar o mundo, e de o (re)construir, que se pode atribuir com mais frequência às crianças. E, neste sentido, colocam-se várias questões: será a racionalidade um construto idealizado, interdependente daquilo que é considerado como *disparate*, *ridículo* e *absurdo*? Será a racionalidade um conceito passível de ser (des)construído pela infância?

Neste âmbito, propomo-nos aprofundar as noções de “disparate”, “ridículo” e “absurdo” ao tentarmos perceber - se podem existir e quais são - as implicações de brincar com as palavras no pensamento filosófico na/da/pela infância. Pelo menos desde a década de 70 do século XX vários autores defendem que as crianças são capazes de elaborar pensamentos filosóficos complexos, que têm o direito de fazer filosofia e, até, de contribuir com as suas ideias para a reconstrução da própria história da filosofia.

Assim, o acima mencionado constitui uma provocação do pensamento e um questionamento na comunidade de investigação filosófica a partir da linguagem utilizada e do poder atribuído às palavras. Estas são entendidas como portais para ideias inusitadas e interrogações “pro-vocadoras”, colocando em causa alguns conceitos e questionando os pressupostos em que comumente assentam. Neste contexto, tentamos situar as figuras de desrazão no panorama da literatura infantil portuguesa, enquanto possíveis facilitadoras do pensamento filosófico em comunidade de investigação filosófica, através da análise de duas obras que recorrem a figuras literárias disruptivas

de racionalidade: *O Brincador*, de Álvaro Magalhães, e *Posso falar-te em verso?*, de António Torrado.

**Palavras-chave:**

Racionalidade, Literatura, Figuras literárias disruptivas de racionalidade, Pensamento filosófico, Infância.

## Abstract

The present study seeks to frame literature as a promoter of philosophical thought within the research community, especially based on what we consider to be literary figures that disrupt rationality. So we begin by focusing on the power of language in promoting thought and its role in reconstructing concepts. In this regard, we analyze the very concept of children's literature. We continue seeking to frame the relationship between philosophy and literature, as enhancers of this reconstructive thought. The characteristics of literature that question the logical coherences of the world and, in this sense, that recreates concepts using disruptive figures of rationality, namely nonsense, are discussed below.

At a certain point in our investigation within the scope of philosophical work in/of/through childhood, the need arose to perceive an ability to think, problematize and question the world, and to (re)construct it, which can be attributed more frequently to children. And, in this sense, several questions arise: is rationality an idealized construct, interdependent with what is considered nonsense, ridiculous and absurd? Is rationality a concept that can be (de)constructed by childhood?

In this context, we propose to delve deeper into the notions of “nonsense”, “ridiculousness” and “absurdity” when trying to understand - if they exist and which they might be - the implications of playing with words in philosophical thinking in childhood. At least since the 70s of the 20th century, several authors have argued that children are capable of developing complex philosophical thoughts, that they have the right to do philosophy and even to contribute their ideas to the reconstruction of the history of philosophy itself.

The above, therefore, it constitutes a provocation of thought and a questioning in the philosophical research community based on the language used and the power attributed to words. These are understood as portals to unusual ideas and “thought provoking” questions, calling some concepts into question and questioning the assumptions they are commonly based on. In this context, we try to place the figures of unreason in the landscape of portuguese children's literature, as possible facilitators of philosophical thought in a community of philosophical investigation, through the analysis of two works that use literary figures that disrupt rationality: *O Brincador*, by Álvaro Magalhães, and *Posso falar-te em verso?*, by António Torrado.

**Keywords:**

Rationality, Literature, Literary figures that disrupt rationality, Philosophical thought, Childhood.

## Agradecimentos:

À Professora Doutora Maria Madalena M. C. Teixeira da Silva, ao Professor Doutor Rui Jorge Sampaio Silva e à Professora Doutora Magda Costa Carvalho, gostaríamos de expressar a nossa mais profunda gratidão pelo encorajamento, pela inspiração, pelo exemplo de rigor e seriedade e pelo suporte e incentivo nesta nossa deslocação, no e pelo pensamento.

Aos colegas, amigos e família, somos eternamente gratos pelo ânimo, pelo apoio e pela cumplicidade.

## Índice

Considerações iniciais	2
Glossário de termos	4
<b>I. A palavra criada e criadora</b>	10
<b>I.1. Literatura da(s)/pela(s) Infância(s)</b>	14
<b>I.2. Filosofia e Literatura em diálogo</b>	22
<b>I.3. Figuras literárias disruptivas de racionalidade</b>	31
<b>I.3.1. <i>Nonsense</i></b>	33
<b>II. Infância (des)construtora de racionalidade</b>	43
<b>II.1. Atentar em experiências da(s) Infância(s)</b>	46
<b>II.2. (Des)continuidades na Filosofia para/com/das Crianças</b>	56
<b>II.3. Comunidades de investigação filosófica: Pensar racionalidades?</b>	64
<b>III. Figuras de desrazão na literatura portuguesa</b>	72
<b>III.1. Etimologia das figuras literárias de desrazão</b>	72
<b>III.2. Literatura portuguesa com elementos do absurdo</b>	76
<b>III.2.1. Análise da obra <i>O brincador</i></b>	78
<b>III.2.2 Análise da obra <i>Posso falar-te em verso?</i></b>	87
<b>III.3. Ridiculâncias</b>	94
Considerações finais	96
Referências Bibliográficas	107

### Considerações iniciais

Às voltas com o(s) princípio(s), deparamo-nos com esta epígrafe de Manoel de Barros que, de algum modo, teve e continua a ter um efeito catalisador de tudo o que nos inquieta e nos move neste estudo. Assim, perguntamos, será que a presente Dissertação é um modo de desaprender?

Se for a isso que nos propomos, então, temos de nos aplicar, dedicar, nessa (des)aprendizagem. Há que nos colocar inteiros em tudo o que fazemos, senão é um mero exercício de clonagem, submissão, reprodução.

Sentimo-nos implicados neste desaprender e é assim que iniciamos e nos iniciamos, portanto, cada vez que a isso nos sentimos impelidos. Várias são as dúvidas que nos assolam. Mas então ao tomar em mãos a tarefa de escrever uma dissertação, com toda a seriedade, há lugar para o disparate, o absurdo e o ridículo? Serão compatíveis estes três conceitos com a ideia de “seriedade” pressuposta num estudo acadêmico? Neste nosso investimento na seriedade, fomos investigar o significado dos referidos conceitos, no *Dicionário Priberam da língua portuguesa* e no *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. E estamos abertos a desaprender a partir daí:

*Disparate*: Aquilo que é contrário à razão, à sensatez, ao bom senso. Absurdo, desatino, despropósito, tolice;

*Absurdo*: Contrário à razão, despropositado, dispatado, ilógico, contraditório;

*Ridículo*: Digno de riso zombeteiro, merecedor de escárnio. Grotesco. Que tem pouco valor ou pouca importância. Insignificante. Irrisório.

À primeira vista, o que parece destacar-se, como comum aos três conceitos é um certo desprestígio, a falta de uma função importante ou valor ou, até mesmo, a associação a uma conotação depreciativa. Mas será mesmo assim? Em que contextos e à luz de que paradigmas e experiências?

Consideramos pertinente trazer à discussão a seguinte afirmação, onde encontramos fundamento e alento para prosseguir: «Nietzsche encontra a sua própria linguagem para os seus próprios pensamentos» (Machado, 2002, apud Silva, Lima, 2016, p.592). Neste quadro, propomo-nos a pensar, não só a filosofia e a literatura, mas também a infância como representantes de um certo inconformismo e de uma certa inquietude. Assim sendo, quais as relações, caso existam, que podemos estabelecer entre a filosofia, a literatura e a infância? Neste sentido, e numa referência ainda a F. Nietzsche, «o filósofo afirma repetidas vezes, as suas experiências singulares (...) é necessário que seja assumida uma postura inocente e brincante em face a tudo aquilo que foi considerado fixo e acabado no tempo» (Silva, Lima, 2016, p.593). A palavra assume, aqui, um papel preponderante nesta afirmação da experiência singular. Talvez até seja, para além do mais, uma excelente aliada e, até mesmo, instigadora da desconstrução de tudo aquilo que é tido como imutável.

Nessa linha espaciotemporal em que se fixam e dão por acabadas coisas, onde e como se enquadra a infância? No panorama da filosofia, nomeadamente com a proposta da Filosofia para Crianças, de M. Lipman, A. Sharp, entre outros, a infância ganhou o direito de se constituir como uma área de interesse para a filosofia. Poderemos falar da contribuição das crianças para a filosofia? Ao escutarmos as suas vozes, estaremos a escutar uma diferente expressão da própria filosofia? Numa escuta mais atenta, ou mais implicada, a dada altura, estaremos preparados para escutar essa voz diferente, inclusive, como expressão de uma filosofia diferente? (Kohan, 2017).

E é neste âmbito que procuramos aprofundar as noções de “disparate”, “ridículo” e “absurdo” ao tentar perceber - se podem existir e quais são - as implicações deste brincar com as palavras no pensamento filosófico na/da/pela infância (Peter Heath in Süner, 2017; Kennedy, 1994).

No âmbito de um estudo que se propõe aprofundar estas noções, à luz do pensamento filosófico, considerámos pertinente incluir um “Glossário de termos” que funcione como meio de situar e de enquadrar o próprio percurso (des)construtivo de conceitos no todo da Dissertação.

## **Glossário de termos**

No decorrer do próprio percurso investigativo fomos (des)construindo termos e conceitos, numa perspectiva que considera as transformações semânticas de conceitos fundamentais ao longo dos tempos, de acordo com a História dos Conceitos, o programa interdisciplinar que se desenvolveu na Alemanha, no séc. XX, de *Begriffsgeschichte*, mais precisamente com Joachim Ritter e o Dicionário de conceitos filosóficos (1971-2007). Passamos a apresentar o que entendemos por cada um dos termos que se seguem, ordenados alfabeticamente:

### ***Comunidades de investigação filosófica***

Entendemos as comunidades de investigação filosófica como uma operacionalização do contacto das crianças com a filosofia e o pensamento filosófico, nomeadamente em contexto educativo. O conceito surgiu como metodologia do Programa curricular “Filosofia para Crianças” do IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, da Montclair State University (EUA) (Lipman, 1988, 2003; Sharp, 1987, 2017) e apresentava-se como instrumento pedagógico de aprofundamento do pensamento numa situação de diálogo (cognitivo e metacognitivo), em que todos os participantes (crianças e adultos) têm o direito de partilhar e de (re)construir as suas ideias (Sharp, 1987, Splitter, Sharp, 1995). Neste sentido, as comunidades de investigação filosófica tornaram-se lugar de facilitação de pensamento filosófico (Kennedy, 2004). Com o passar do tempo, outras propostas surgiram para além do Programa curricular inicial do IAPC e a comunidade de investigação filosófica foi-se autonomizando enquanto abordagem filosófica e educativa – e não já como simples “metodologia” (Vansieleghem; Kennedy, 2011; Carvalho; Kohan, 2018) – de experiências filosóficas com e pela infância, assegurando um espaço para um pensar e criar *infantil* (Kohan, 2017).

### ***Experiência***

Entendemos que a experiência deixa de ser colocada em oposição ao conhecimento racional (Dewey, 2004) e damos conta de uma atitude de abertura para a experiência, que deixa de ser reduzida a uma observação crítica a partir do lado de fora (Masschelein, 2004), mas que se exige e supõe em permanente reconstrução e, neste

sentido, nunca dada por acabada ou determinista. Podemos, talvez, falar de um agir sobre e nos contextos, enquanto descoberta e criação de significado, continuamente a dar sentido à experiência. Tomamos, então, deste modo, a experiência, nomeadamente a da infância como factor incontornável no nosso enquadramento de racionalidade. Descarta-se, assim, uma dicotomia antagónica entre conhecimento – o fator racional – e a experiência – o fator sensitivo. Serão, antes, talvez, percepções diferentes, em momentos diversos, no constructo de racionalidade. Temos ainda em consideração que para Hegel (1988), no âmbito da *Fenomenologia do Espírito*, realiza-se uma experiência, num movimento dialéctico exercido pela consciência sobre si mesma, tanto sobre o seu saber como sobre o seu objeto, quando, por exemplo numa revisão, há consciência de que a conceção de um objeto é inadequada (Silva, 2012). Nesta perspetiva, falamos, inclusive, de uma reconfiguração do próprio ser, no sentido do emergir de uma nova sensibilidade. A partir da experiência, movida pela inquietude acerca da nossa própria condição, opera-se uma transformação pela forma como somos afetados por determinado acontecimento (López, 2014).

### ***Experiência de pensamento filosófico***

Consideramos pertinentes e oportunas, no âmbito do presente estudo, as disposições de um projeto de extensão em filosofia, iniciado em 2007 pelo “Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância” (NEFI), que procura propiciar a filosofia, não como saber ou conteúdo, mas como experiência de pensamento (Kohan, 2012 in Kohan; Olarieta (orgs.), 2012). Tomamos, então, em consideração uma experiência filosófica que se apresenta como uma proposta aberta para criar novas formas de experimentar o pensar filosófico (Gomes, 2012 in Kohan; Olarieta (orgs.), 2012). Destacamos, assim, uma dimensão da experiência que se implica e se regenera no exercício de pensar.

### ***Figuras literárias disruptivas de racionalidade***

Conjunto de recursos literários, como o *nonsense*, o disparate, o ridículo e o absurdo, presentes no texto literário que permitem brincar com as palavras, através dos seus sons e significados e desobedecer às leis da pura convenção linguística (Reis, 1997). Estes jogos de palavras e trocadilhos ajudam-nos a aprofundar a relação entre a

linguagem e o mundo (Süner, 2017), enquanto invertem ou mesmo refrangem as suas coerências lógicas (Vasconcelos, 2019).

### ***Filosofia***

Tomamos em consideração a caracterização da filosofia como a implicação de um pensamento reflexivo que se retoma constantemente e se volta para si mesmo, tendo um objetivo de transparência (Caeiro, 2015), que se traduz num poder de mostrar a estranheza e o encanto presentes mesmo nas coisas mais comuns ou aparentemente óbvias da vida (Russell, 2012). Reconhecemos que a filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso e pelas dificuldades conceituais (Lipman, 1988). Entendemos, sobretudo, por filosofia um espaço e um tempo no qual seja possível a interrogação (Larrosa, 1999) e o questionamento da “normalidade” ou “naturalidade” atribuídas à experiência humana do mundo (Kohan, 2017).

### ***Filosofia para/com/das/pelas Crianças***

***Filosofia para Crianças:*** Tem por referência a “Filosofia para Crianças”, enquanto programa curricular, que teve início com a proposta de M. Lipman, A. Sharp e outros colaboradores do IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, da Montclair State University (EUA), no final da década de 70 do século XX. Esta iniciativa apresentou-se na forma de um programa didático pioneiro com vista a levar a filosofia de forma sistemática à educação das crianças, com recurso a textos, na forma de novelas, para diferentes faixas etárias e dos respetivos manuais de atividades para os professores (Lipman, 1988, 2003, Sharp, 1987, 2017);

***Filosofia para/com Crianças:*** Na perspetiva deste trabalho é entendida como a expressão que designa um conjunto de práticas que englobam o recurso à comunidade de investigação filosófica, surgida no âmbito do programa do IAPC, mas que se autonomizou, não recorrendo necessariamente aos materiais didáticos ou a alguns pressupostos do programa original;

***Filosofia com/das Crianças:*** No âmbito do presente estudo, referimo-nos ao trabalho filosófico que tem vindo a ser realizado com crianças, nomeadamente a partir do recurso à literatura, como “Filosofia com/das crianças” (Kohan, Kennedy, 1999; Kohan, 1998, 2000). A designação “Filosofia das Crianças” em concreto foi proposta

pelo Prof. Walter Kohan no texto “Filosofia e Infância: Pontos de encontro” (1999), designando um movimento que visa expressar a voz das crianças;

**Filosofia pelas Crianças:** Designação que tem vindo a ser (des)construída no próprio processo investigativo do presente estudo. Como forma de perspetivar a operacionalização da contribuição original ao diálogo filosófico feita pelas crianças (Matthews, 1999). Considera-se a implicação num processo de experiência de pensamento filosófico e, conseqüentemente, num movimento disponível para a (des)construção da própria filosofia.

### ***Infância***

Identificamo-nos com a proposta de que “tornar-se criança” não é uma questão de idade, mas de fluxo e intensidade, é um espaço revolucionário de transformação (Deleuze, 1990). Comprometemo-nos com uma visão de infância, não como etapa cronológica, mas como expressão de um ser que a retoma e mergulha nela sempre que sente a urgência de se questionar e de problematizar o que o rodeia. Neste sentido, entendemos a infância como *condição de ser afetado* que pode acompanhar toda a vida (Kohan, 2004).

### ***Literatura***

Optámos por enfatizar as características da literatura em geral. Não obstante ter em consideração aspetos como os interesses, o itinerário de aprendizagem e a competência de leitura do recetor, é a fruição estética que desencadeia qualquer função educativa que se possa atribuir a uma obra literária (Silva, 2013). Neste sentido, o primeiro critério, o de ser literatura, exige antes de mais uma preocupação estética, artística e literária (Cervera, 1992). Assim, partimos da ideia que tratar questões essenciais ao ser humano, questionando o mundo, faz parte da arte literária como um todo.

### ***Lógica***

Considera-se a lógica formal como o estudo da validade da argumentação e, num sentido mais amplo, como o estudo do raciocínio correto, e a este respeito destaca-se a lógica informal, que se ocupa do estudo da argumentação em contextos quotidianos e

desempenha um papel importante na gênese do pensamento crítico, enquanto área de estudos. Num sentido secundário, derivativo, no decorrer desta investigação, quando falamos em lógica estamos a fazer referência às relações estabelecidas na procura de sentido. Conceptual e argumentativamente essas unidades de sentido organizam-se para dar coerência ao mundo. No âmbito do presente estudo estas coerências questionam-se a si próprias num exercício constante, enquanto “lógica da experiência” (Foucault, 1984).

### ***Pensamento filosófico***

Ao procurar enquadrar o pensamento denominado reflexivo e crítico, perspetiva-se que não estamos perante características que se excluem mutuamente e se antagonizam, mas antes diferentes linguagens que concorrem para o pensamento. Não temos de um lado a racionalidade, o lógico, o pensar bem (Lipman, 1988, 2003, Sharp, 2017) e, do outro, um conjunto de coisas que sobram e que se reconhecem, apenas por não fazerem - ainda, nunca? - parte do catálogo validado e homologado de um pensamento associado à racionalidade. Ainda que se reconheça que se possam distinguir diferentes dimensões de um pensamento reflexivo e aprofundado, como por exemplo as denominadas competências (Lipman, 1988, 2003; Sharp, 2017), disposições e virtudes intelectuais (Silva, 2022), não chegamos a uma definição fechada, da qual conste uma forma de medir o pensamento, pronta a aplicar a qualquer contexto e situação.

### ***Racionalidade***

Enquadra-se a racionalidade como a capacidade de justificar crenças e ações (Habermas, 1984). Neste sentido, realça-se que os critérios e padrões desta justificação dependem do contexto e, por isso mesmo, podem variar e ser recriados.

Rejeita-se a centralidade dos processos cognitivos e a ideia de uma racionalidade única (Foucault, 1980, 1997). Perspetiva-se, deste modo, a racionalidade como dependente de contextos, experiências, constrangimentos e restrições de poder, portanto, passível de (des)construção. Se atendermos que medeia e é mediada por agentes e forças, podemos falar em racionalidade(s) no plural. Assim, quando optamos por falar do pensamento como portal (des)estruturante “de” racionalidade, estamos a ter em consideração esses vários factores que a constroem e que para ela concorrem, como paradigmas, regimes, regras, processos institucionais e relações de poder. Estamos, no fundo, a criar oportunidades de desmontar e, por conseguinte, questionar a

noção de racionalidade como única, universal, absoluta, imposta, vigente, convencionalizada e veiculada como norma ou padrão sem ser enquadrada num conjunto de critérios que a situem. Neste sentido reflectimos sobre a racionalidade como constructo e processo que se pode traduzir numa e pela experiência de pensamento.

## I. A palavra criada e criadora

Ao logo deste primeiro capítulo iremos debruçar-nos sobre o poder da linguagem na estimulação do pensamento e sobre o seu papel na reconstrução de conceitos. A este propósito, no ponto um do presente capítulo, analisamos o próprio conceito de Literatura infantil. Prosseguimos, no ponto dois, procurando enquadrar a relação entre filosofia e literatura, enquanto potenciadoras desse pensamento reconstrutor. No ponto três, abordamos as características da literatura que questiona as coerências lógicas do mundo e, neste sentido, que recria conceitos, recorrendo a figuras disruptivas de racionalidade, nomeadamente o *nonsense*.

Damos, desta forma, início ao nosso estudo com o apuramento, a caracterização e a perspetivação das potencialidades dos recursos da linguagem, nomeadamente os que recorrem ao absurdo, ridículo e disparate, na facilitação do pensamento em comunidade de investigação filosófica (Lipman, 1988, 2003; Sharp, 1987, 2017, Kennedy, 1994, 2004). Para isso, enquadra-se e perspetiva-se a literatura como promotora de pensamento. Encontramos nas palavras de Beatriz Olarieta um importante reforço para este nosso pensar sobre a relação entre literatura e pensamento: «Há algo na própria ambiguidade da linguagem literária que provoca o pensamento» (Olarieta, 2008, p.35).

Neste âmbito, Beatriz Olarieta aborda a inequívoca função da descrição, por exemplo, da nossa perceção de um objeto pelo uso da palavra e refere-se à nossa capacidade de chegar, por via de generalização, ao significado. No entanto, a autora, além dessa primeira função da palavra, meramente explicativa, remete-nos para outro poder da palavra, nomeadamente no que diz respeito à imagem poética, em que a palavra ganha sentido na medida em que nos coloca perante a totalidade das coisas, com as suas inúmeras e múltiplas possibilidades. Alude-se a esta potencialidade criadora da palavra, sobretudo na linguagem literária, em que, remetendo para Octavio Paz, essa imagem poética recria o ser (Olarieta, 2008, p.35). Encontramos relação entre este recriar do ser trazido pela escrita de Octavio Paz e a afirmação de Merleau-Ponty de que a linguagem discursiva transforma (Merleau-Ponty *cit in* Kennedy, 1994, p.6)<sup>1</sup>.

Estes autores contribuem, assim, para o nosso aprofundar do entendimento das características da linguagem muito para além da sua evidente função descritiva e enumerativa, associando-a a valiosos predicados, como a recriação e a transformação.

---

<sup>1</sup> “Speech transforms” (Merleau-Ponty *cit in* Kennedy, 1994, p.6). Tradução própria.

Podemos, deste modo, afirmar estar perante uma natureza criadora e transformadora da linguagem que origina pensamento e não só o expressa. Tentemos aprofundar esta ideia sem, por momento algum, a isolar da sua complexidade.

Tomamos em consideração a filosofia da linguagem, onde habitualmente se distingue entre uma conceção instrumentalista da linguagem, como expressão de pensamentos pré-linguísticos e uma conceção não-instrumental, segundo a qual o pensamento tem um carácter linguístico e a própria realidade é configurada pela linguagem. Hans-Georg Gadamer (1999), por exemplo, recusou uma conceção instrumentalista que reduzisse a linguagem a um sistema de signos ao serviço do pensamento e da comunicação e que lhe atribuísse um estatuto derivado perante a realidade ou o conhecimento. O autor reconhece, antes, que é pela linguagem que os conteúdos de pensamento se formam e ainda que, de acordo com Rui Silva (2012, pp. 273, 274), o sentido tem um carácter dinâmico.

Encontramos neste carácter dinâmico um importante contributo para o nosso considerar da linguagem como meio de aceder à realidade e de mediar a realidade e, por isso mesmo, assumindo que se desloca ao invés de estar fixa, também de a (re)criar.

Embora, no presente estudo, se possa estar a realçar uma conceção em que a própria realidade é configurada pela linguagem, neste momento não se exclui também a linguagem como expressão de pensamentos pré-linguísticos. Melhor dizendo, a linguagem não é unicamente um instrumento ou ferramenta ao serviço do pensamento, contribuindo para formar ou articular o pensamento. Assim, percecionam-se as duas funções e, neste sentido, talvez possamos dizer que a linguagem acompanha todo o processo de pensamento, ou seja, não é uma etapa, uma causa ou uma consequência. Será, deste modo, mais do que um princípio, meio ou fim, o próprio percurso que se (re)constrói à medida que se percorre. A linguagem e o pensamento fazem, eles próprios, parte dessa realidade que procuram expressar e construir.

David Kennedy contribui para este nosso pensar as propriedades da linguagem quando refere que a linguagem, em diferentes géneros e vocabulários e mesmo estilos expressivos, potencia e é necessária para determinados tipos de pensamento:

Existem também estilos expressivos (circular, linear, aforístico, sistemático, elíptico, alusivo, inspirador, irónico, etc.) que caracterizam, não apenas os indivíduos, mas os tipos de linguagem necessários para expressar (influenciando

simultaneamente numa mistura incalculável) certos tipos de pensamento. (Kennedy, 1994, p.6-7)<sup>2</sup>.

Consideramos muito interessante esta menção a uma «mistura incalculável», por parte de David Kennedy, referindo-se a diferentes indivíduos, mas também a distintos tipos de linguagem e de pensamento. Estabelecendo relação com o carácter dinâmico de sentido, referido por Gadamer (1999), estamos perante uma impossibilidade de calcular e, portanto, de prever mediações e acessos à realidade resultante dessa infinita combinação de fatores. Fatores esses que, por sua vez, não só se combinam como se subdividem e se influenciam, sobretudo tendo em consideração este carácter mutável que reconhecemos tanto na linguagem, como no pensamento.

A este propósito, consideramos haver uma (des)continuidade, um (re)começo permanente, uma infinidade de possibilidades que a linguagem, nomeadamente a literária, potencia, numa relação dialógica com o pensamento. B. Olarieta parece ir neste mesmo sentido quando afirma que:

A obra literária se compõe com o pensamento ao descompor as ideias que o mantêm fixo. Experiência literária e experiência de pensamento remetem a esse lugar do qual emerge o mundo, a essa multiplicidade, a esse silêncio ou murmúrio que o acompanha em cada passo que ele dá. Ambas, com suas palavras balbuciantes, espremem esse barulho no qual os contornos das coisas não acabam de se definir e o colocam na nossa frente, não deixam que nos esqueçamos dele, nos obrigam a ter de pensar, a ter de aprender a falar, a cada vez, de novo. (Olarieta, 2008, p.38).

Parece-nos muito interessante para a nossa reflexão esta ideia, que Beatriz Olarieta nos traz, de a obra literária promover a decomposição das ideias e, desta forma, talvez por lhe conferir alguma leveza e possibilitar o estabelecimento de novas conexões, contrariar que o pensamento se mantenha fixo. Essa leveza é aqui entendida como o despojar e o suspender de um conjunto de regras e crenças a que se deixa de estar agregado e vinculado. Esta obrigatoriedade, mencionada pela autora, de ter de

---

<sup>2</sup> “There are also expressive styles (circular, linear, aphoristic, systematic, elliptical, allusive, inspirational, ironic, etc.) which characterize, not only individuals, but the sorts of language necessary to express (while simultaneously influencing, in an incalculable mix) certain kinds of thinking” (Kennedy, 1994, p.6-7). Tradução própria.

pensar e aprender a falar de novo remete-nos para uma quase compulsividade a procurar, a escavar, a questionar, a duvidar, mas também a recriar, a reconstruir, a projetar, a considerar, a perspetivar e a prosseguir.

Estas considerações de Gadamer e Olarieta levam-nos a pensar que a linguagem literária, nomeadamente a que recorre a figuras disruptivas como o *ridículo*, o *disparate* e o *absurdo* pode constituir reflexo desse não encerramento do pensamento, possibilitando a sua fuga e o seu deambular por lugares pouco visitados ou mesmo inabitados.

Toda e qualquer mudança ou deslocação supõe que se façam opções, se tomem decisões, se estabeleçam prioridades como, por exemplo, o que levar, o que deixar, por onde ir. Lidar com todas estas questões organizacionais e existenciais exige um revisitar de razões, ideias, conceitos e, nesse arejar e renovar da bagagem e da rota, quem sabe, possibilita povoar universos inhóspitos, desconhecidos ou até aí inexistentes. Universos esses que se tornam e se fazem necessários e possíveis por via desse pensamento livre, leve, solto e, ao mesmo tempo, comprometido consigo próprio e com os sentidos em constante movimento que de si emergem e em si se revelam. Estaríamos, portanto, em presença de uma experiência literária e de pensamento, não como uma negação e recusa da lógica em si mesma, mas numa perspectiva de “lógica da experiência” (Foucault, 1984, apud Kohan, 2017, p.63), ou seja, uma experiência comprometida com as diferenças operadas pelo próprio pensamento e pelo exercício crítico de pensar sobre si próprio e não preocupada em legitimar o que já se pensava saber.

Pensamento e linguagem são neste sentido uma (re)criação (des)contínua que se pensa, se expressa, se contagia e se desafia? Consideramos que, num contexto de recriação, estão constantemente a regressar a um estado inaugural de mundos e sentidos, como forma de propor novos começos e novas formas de se reinventarem. Poderemos, talvez, estabelecer paralelo com o conceito Deleuziano de infância como fluxo, intensidade e espaço revolucionário de transformação (Deleuze, 1990 apud Kohan, 2017).

No seguimento destas nossas inquietações, debruçar-nos-emos no próximo subcapítulo sobre a literatura que habitualmente se atribui à infância, questionando e tecendo algumas considerações sobre a própria designação de literatura infantil, enquanto reflexo dos conceitos e paradigmas que lhe estão subjacentes. O título “Literatura da(s)/pela(s) infância(s)” resulta exatamente das questões que este nosso pensar levantou, nomeadamente em relação ao destinatário de uma obra literária.

## I.1. Literatura da(s)/pela(s) infância(s)

Neste subcapítulo teceremos algumas considerações sobre a literatura vulgarmente denominada “infantil”. Neste sentido, abordam-se questões como as características que a definem, a intenção do autor e o destinatário da obra. A nossa atenção, por agora, vai para o conceito de Literatura Infantil, ele próprio passível de ser analisado à luz das questões que nos movem neste estudo e ponto de partida para abordar o poder da linguagem na (re)construção de lógicas e racionalidades.

A própria literatura “infantil” é caracterizada por critérios que, à partida, podiam parecer óbvios por dizerem respeito ao universo infantil, entendido de modo cronológico. Mas quando se aprofunda a temática, esses critérios deixam de ser tão óbvios ou, pelo menos, consensuais. Tomamos este “universo infantil” como revelador de uma infância com experiências de um mundo povoado por coisas animadas em vez de objetos passivos, não como infantilidade no sentido de ser primitiva ou pré racional, mas por disponibilizar um mundo vivo, no qual tudo está imersivo e a emergir (Haynes, Murriss, 2019, p. 298). Ainda a este propósito, considera-se que os usos comuns da linguagem incutiram uma profunda desconfiança na matéria, caracterizando-a como muda, passiva e imutável. Nesse movimento, a linguagem e o discurso distanciaram os adultos (considerados como plenamente humanos) tanto da matéria como da criança, considerando que estão fora ou acima (Haynes, Murriss, 2019, p. 297).

Podemos também questionar a palavra “infantil” enquanto predicativo, se estará a conotar a literatura e, por isso, logo à partida a fazer incorrer no erro de a tomar por algo de menor valor, cuidado, investimento ou impacto. Qualquer pessoa que se debruce o suficiente sobre o tema perceberá que determinados textos até poderão destinar-se à infância, mas nunca no sentido de “infantilizar” ou representar algo menos investido ou cuidado.

E aqui o primeiro critério, o de ser literatura, logo o teria impossibilitado, uma vez que a excelência estética da obra é o principal critério apontado por autoras como Isabel Lobo (2004) e Teresa Colomer (2002) para estarmos em presença de uma obra literária. Assim, a ausência de cuidado e impacto logo à partida inviabilizariam a própria pertença da obra ao universo literário. Em relação à determinação do que constitui uma proposta literária com valor para crianças e jovens, Teresa Colomer (2002) ajuda-nos na difícil questão de apurar o que pode ser considerado um bom livro literário, de certa forma, substituindo-a pela questão sobre as funções da literatura, em relação às quais,

segundo a autora, a qualidade da obra se mede. Neste sentido, a autora amplia a questão sobre o que é um bom livro literário e chega a uma nova questão: Literatura para quê? De entre as funções enunciadas por Colomer, destacamos as seguintes: oferecer às novas gerações distintas formas de representação da realidade, permitir ao leitor projetar-se, distanciar-se criticamente, descobrir a alteridade, evadir-se, imaginar e observar as potencialidades da linguagem (Colomer, 2002, apud Silva, 2013, p.36). Parece-nos que a qualidade estético-literária dos textos está intimamente relacionada com este poder da linguagem de perspetivar e recriar o mundo, sobre o qual nos temos vindo a debruçar. Prosseguimos, deste modo, analisando essas propriedades da linguagem que habitam o universo literário e que nos parecem mais representativas da literatura como um todo do que, em particular, da literatura referida como infantil.

Consideramos que o jogo feito através das palavras e da sensibilidade para aspetos inesperados da realidade que caracteriza a literatura, nomeadamente a que se destina aos mais novos, permite e potencia questionar o mundo. Também a maneira simbólica e metafórica como as crianças percecionam o que as rodeia é de certa forma similar à da literatura. Madalena Teixeira da Silva diz-nos que há um carácter imaginativo nos textos, por exemplo na criação de formas alegóricas que alargam o espectro significativo das propostas de leitura (Silva, 2013). A este propósito, Karin Murriss e Joanna Haynes (2019) abrem espaço para uma reavaliação do pensamento animista das crianças pequenas, como condição de se estar no mundo, e tendo por consequência passar a levar a sério as suas divagações filosóficas, por oposição a uma atitude frequente de descartar o pensamento animista das crianças por não ser conhecimento *real*, considerando-o como expressivo de uma compreensão limitada e distorcida do mundo.

Parece ser consensual que a literatura para os mais pequenos é rica em linguagem lúdica, mas a questão que se levanta é se esse ludismo é critério para a literatura infantil ou está presente em toda a literatura, como característica que lhe é inerente. cremos que o universo infantil beneficia de um certo encantamento de que a literatura não se abstém, antes pelo contrário. Assim, podemos talvez considerar que este ludismo, enquanto disponibilidade e abertura para jogos e brincadeiras, não é característica exclusiva da literatura infantil, mas deve existir particularmente nela.

No que concerne ao ludismo da linguagem, Karin Murriss e Joanna Haynes (2019) questionam as conceções etárias sobre quem ou o que pode ser lúdico, e afirmam também que brincar é um elemento significativo e uma forma vital de investigação,

optando por retirar a idade da brincadeira. Se por um lado se deixa de estar preso à ideia que associa a atitude de brincar apenas à parte inicial da vida, também se deixa de reservar determinados tipos de pensamento para os adultos. Consideram inclusive que qualidades como a abertura para brincar, a transgressão e a irrepetibilidade parecem manter a filosofia aberta e viva e que o debate no campo da Filosofia para/com Crianças despoletou não só a noção de “crianças como filósofos”, mas também de “filósofos como crianças” (Haynes, Murriss, 2019, p. 295). Deste modo, também os adultos beneficiam desta abertura para a brincadeira e para o jogo, a partir de textos que dão origem a ideias e experiências, potenciadoras de pensamento filosófico.

Em relação à especificidade da linguagem utilizada numa obra de literatura infantil, esta também não precisa ser simples e jamais simplista, mas sim, talvez, acessível, no sentido de gradualmente permitir o envolvimento das capacidades do leitor. A linguagem presente nestas obras deve dar oportunidade à criança para compreender, por exemplo pelo contexto, palavras que desconhecia e estimular a sua curiosidade e imaginação. Não deve haver infantilização ou minimização dos leitores, mas sim ser uma leitura enriquecedora para a criança. O texto deve estar construído de forma que o leitor questione o que lê e aumente as suas experiências.

Deste modo, a literatura não pressupõe uma demanda de leitores com um determinado conjunto de características, ao nível da faixa etária ou outras, mas antes constitui-se como uma mais-valia, abrindo caminhos para que o leitor vá ao seu encontro. O conceito de infância, como estado que nos acompanha e não como idade cronológica (Deleuze, 1990, Kohan, 2004, Olarieta, 2013), é também um fator de peso a ter em conta nesta equação e que nos pode levar a uma profícua reflexão. É proveitoso incluir esse conceito na nossa reflexão, até porque influencia e é influenciado por outros critérios que mencionaremos de seguida, ao escutarmos uma infância que entendemos mais disponível para situações inusitadas e para a ruptura com a lógica do que está estabelecido (Kohan, 2004).

Vale a pena deter-nos naquilo que referiu Rebecca C. Lukens: «[...] às vezes, nós esquecemo-nos que a literatura para crianças pode e deve proporcionar o mesmo prazer e compreensão que a literatura para adultos» (Lukens, 1986, p. 8).<sup>3</sup> Ora, cabe aqui pensar que os adultos também não entendem tudo numa obra literária e, por vezes, a cada leitura a obra ganha novos sentidos, ou seja, os leitores descobrem-na e

---

<sup>3</sup> “[...] we sometimes forget that literature for children can and should provide the same enjoyment and understanding, as does literature for adults” (Lukens, 1986, p.8). Tradução própria.

descobrem-se. Isso não lhe retira importância ou valor em dado momento, apenas reitera a sua característica de ficar em aberto, de construção em conjunto com o leitor.

Madalena Teixeira da Silva (2020), neste sentido, constata que as fronteiras entre a literatura infantil e juvenil e a literatura para adultos apresentam-se cada vez mais indistintas e fluidas, remetendo-nos inclusive para a concepção da arte como edifício de vários andares de Afonso Cruz (2010) e para a ideia, levantada por parte deste autor, do livro ter mais do que uma pele. Esta concepção parece-nos muito interessante, ao conceber que cada leitor percorrerá como pode e como quer uma mesma obra. E a cada revisitar dessa mesma obra, o leitor poderá alcançar novos patamares e mergulhar nas suas várias camadas, à medida das suas possibilidades e experiências.

Neste âmbito, poderemos, talvez, também estabelecer uma relação com a temática das obras de literatura infantil. Existirão temas próprios e impróprios para crianças ou a tónica está na forma como são apresentados e tratados? Importa ressaltar que se, por um lado, é importante ter em consideração gostos, interesses, necessidades, o (des)envolvimento enquanto leitor, como já vimos anteriormente, é igualmente importante não cair no erro de uma abordagem redutora do que é adequado para “as crianças”, no sentido de empobrecer e tratar superficialmente os assuntos de modo a torná-los acessíveis. Tratar questões essenciais ao ser humano, questionando o mundo, faz parte da arte literária. Essa característica de se revelar para determinado leitor uma experiência enriquecedora e com significado não pode ser encarada de ânimo leve. Dar e ganhar sentido implica um conjunto de fatores, como personalidade e contexto, numa relação dinâmica de interinfluência que não se coaduna com prazos e limites estanques. Há crianças com mais sensibilidade e mesmo maior disponibilidade cognitiva ou de entendimento sobre determinada obra, por exemplo, no contacto com a morte, por as suas experiências de vida lhe terem permitido maior aproximação àquele conteúdo específico do que um adulto.

Mas, em relação à intenção do autor e à definição do destinatário, forçosamente a obra tem de ser escrita para crianças? A este respeito, novamente, conceitos como “infância” e “universo infantil” têm de ser considerados e integrados no debate. Não obstante o autor ter em consideração aspetos como os interesses, o itinerário de aprendizagem, e a competência de leitura do recetor, pode também, ou em alternativa, escrever para si próprio, procurando na sua infância, na sua experiência uma continuidade para a sua necessidade de questionamento e expressão. A este respeito, Foucault afirma que escreve precisamente para mudar algo em si e que escrever um

livro o transforma e muda o seu ponto de vista, considerando-se mais um experimentador do que um teórico (Foucault, 2003 apud López, 2014).

O primeiro critério para estarmos em presença de uma obra de literatura infantil, o de ser literatura, exige antes de mais uma preocupação estética, artística e literária. Como refere, Juan Cervera «Se o tratamento literário for adequado, a conclusão é clara: a obra será literária e não pedagógica» (Cervera, 1992, p. 16).<sup>4</sup> Até porque se uma característica da literatura é questionar e procurar compreender o mundo, mesmo sem o primeiro objetivo ser pedagógico ou ser uma preocupação à volta da qual se constrói a obra, o carácter pedagógico estará naturalmente presente. Não de forma evidente, esquemática, objetiva, fechada, lecionável, escolástica, mas concorrendo para a formação do sujeito como ser holístico e agente do seu próprio projeto de vida. Entendemos aqui este carácter pedagógico como contributo para o enriquecimento pessoal do indivíduo, implicado pela essência dialogística do texto literário, como resultado quer da qualidade artística dos textos quer da experiência existencial do recetor e da sua competência de leitura (Silva, 2013).

Em termos formativos, Isabel Lobo (2000) diz-nos que a melhor literatura é profundamente moral na sua essência e natureza sem precisar ser moralizante, o que aliás teria o efeito contrário. Deste modo, se a obra for condicionada, fundamentalmente, por outra intenção que não a artística, então deixaria de ser literatura e conseqüentemente literatura infantil.

E, assim sendo, parece-nos que o critério de ser literatura prevalece sobre se é para a infância ou não. A literatura infantil pode, talvez, assumir-se como, preferencialmente, para crianças, na sua capacidade de dialogar com as questões levantadas por elas, à medida que se relacionam com o mundo, muito embora os recursos utilizados sejam os mesmos de toda a literatura. Assim, é natural que implique a adequação dos recursos expressivos ao público a que se destina, no caso de a escrita dos textos ter sido feita com essa intencionalidade, mas tendo em atenção, de acordo com Madalena Teixeira da Silva, «que é a fruição estética que desencadeia toda e qualquer função educativa que à literatura se possa atribuir» (Silva, 2013, p. 40). Podemos, talvez, acordar que a literatura em geral, mas particularmente a que tem como destinatários os mais novos, contribui para (des)envolver competências linguísticas e, com isso, melhorar a capacidade de entender o mundo, diversificar o conhecimento do

---

<sup>4</sup> «si el tratamiento literario es procedente, la conclusión es clara: la obra será literaria y no pedagógica» (Cervera, 1992, p. 16). Tradução própria.

mundo e as experiências de vida, melhorar a capacidade de reflexão e de conhecimento de si mesmo em face da alteridade, participar de forma criteriosa e crítica no diálogo proposto e apreciar o prazer estético que a arte literária oferece (Silva, 2013, p. 36-37).

A literatura para os mais jovens está também associada à conciliação da palavra e da imagem por razões motivacionais e de facilitação e favorecimento da autonomia de leitura. Mas, mais uma vez, no panorama da literatura atual, nomeadamente no que diz respeito a esta associação com a linguagem pictográfica, por exemplo, com autores como Afonso Cruz (2014) e Catarina Sobral (2011), se constata que estas fronteiras entre literatura para os mais jovens ou para os adultos se têm vindo a diluir. Em relação às características diferenciadoras da literatura infantil, ressalvamos, assim, o facto de tratar assuntos com os quais as crianças se consigam relacionar e por meios que favoreçam o seu acesso e progressão de competências leitoras, de forma entusiasmante e desafiante. Neste sentido, estamos constantemente a deparar-nos com essa mesma questão das camadas numa obra literária, de que um bom livro deve ter mais do que uma pele, à qual se referiu Afonso Cruz (2010, apud Silva, 2020) e, conseqüentemente, com um percurso pessoal na viagem literária que não se coaduna com limites estanques e intransigentemente rotuladores.

A este propósito, perspetivamos a própria comparação que Afonso Cruz estabelece entre a literatura e um prédio de vários andares, sem necessariamente servir uma seriação ou progressão, do menos importante para o mais importante. Não será, por certo, no topo do edifício ou da montanha que estarão todas as respostas e mais-valias. Quantas vezes é nas caves que se descobrem as coisas mais interessantes, misteriosas e que são o elo que faltava para dar sentido ao todo? Quantas vezes é de um olhar amador, destreinado, não programado, de fora (*outsider*) que nasce algo novo, revelador e significativo? Podemos, neste âmbito, talvez, conceber a literatura como uma casa aberta, que se apresenta como um convite a ser percorrida, cada canto e recanto, e cuja acessibilidade se transforma mediante os passos do próprio leitor. Quem sabe, na dinâmica da leitura, o sentido do texto seja até passível de obras, onde se lhe acrescentam anexos ou se fazem remodelações, deitando abaixo ou passando através das paredes.

Da mesma forma, ao pensar a escrita literária, também nos deparamos com dúvidas em relação à intenção do autor, a par com a sua motivação e inspiração. Se um autor tiver uma preocupação exagerada com os leitores para além da sua expressão

criativa, deixando para segundo plano os valores estéticos literários, não deixaria de ser literatura?

Ainda a este respeito, até que ponto importa ou é benéfico ter um leitor definido à partida, para além das questões comerciais e de logística? Qual a relevância do chamado público-alvo, quando a literatura, ela própria, evoca liberdade e independência de pensamento, no sentido de se desmarcar de doutrinas ou de imposições externas ao sentir de quem a escreve e de quem a lê? Em certa medida, a sua característica dialógica e de construção em aberto ficará comprometida com uma classificação rígida quanto ao destinatário logo à partida?

A reflexão acerca dos destinatários de determinada literatura faz também parte do processo que nos levou a intitular este subcapítulo: “Literatura da(s)/pela(s) infância(s)”. Ao ter em consideração essa característica dialógica e de construção em aberto da literatura, trouxemos a infância – “Literatura da(s) infância(s)” – na sua pluralidade, enquanto expressão de uma combinação infinita de experiências, sentidos, significados e universos. Reconhecemos, portanto, cada elo estabelecido como sendo único e intransmissível e simultaneamente, nessa relação em permanente (des)construção entre autor, obra e leitor, a poder recriar-se em mundos e lógicas. Daí o nosso recurso aos parêntesis - “da(s) infância(s)” - para assinalar a nossa preocupação com o reconhecimento das diferenças individuais, contrariamente a atribuir à infância uma identidade única e absoluta. A homogeneização e formatação da infância correria o risco de a desvirtuar, sobretudo no âmbito do nosso estudo, quando entendemos que a literatura contribuiu para que o leitor participe de forma criteriosa e crítica no diálogo que ela propõe, ao conseguir seleccionar, de entre todo o saber que a literatura oferece, aquele que melhor se identifica com a individualidade pessoal (Silva, 2013). Neste sentido, a pluralidade das infâncias aqui apresentada tem em consideração aspetos que se prendem mais com o reconhecimento da individualidade, ainda que pertencendo ao conjunto da infância, do que o representado pelo facto de o conceito de “infância” ser historicamente construído, albergando diversas concepções, biológicas e sociológicas, e, por isso, não se prender a um só significado (Barbosa, Santos, 2017). O reconhecimento do carácter aberto de um texto literário, que é reconstruído a cada leitura e em conjunto com o leitor, é também levado em consideração quando nos referimos às “Literaturas das infâncias”, assumindo o papel das infâncias na dialética potenciada por esta literatura.

Por sua vez, a designação “Literatura pela(s) Infância(s)” alude a uma diluição das fronteiras cronológicas, encarando a literatura como uma expressão de um universo da infância, mais desperto e disponível para novas e diferentes perspectivas. Toma-se em consideração uma postura implicada, por parte das infâncias, como participantes ativas e assumidas nessa dinâmica literária.

No próximo subcapítulo continuar-se-á a dar ênfase a este poder da palavra na (des)construção do mundo, mais concretamente no que diz respeito à relação por nós encontrada entre literatura e filosofia.

## **I.2. Filosofia e literatura em diálogo**

Neste nosso pensar a palavra, não só como veiculadora, mas como potenciadora de pensamento, reconhecemos-lhe um poder de questionar e até de subverter as coerências lógicas do mundo. O pensamento privilegia determinadas linguagens para se expressar, se questionar e se recriar? Como se dirige o pensamento a si mesmo e como fala consigo? Poderemos considerar a literatura e a filosofia como fazendo parte desse núcleo duro a que o pensamento recorre para se constituir e fazer ouvir? Poderemos mesmo conceber estas duas áreas como um corpo presente na forma de linguagem? Serão a literatura e a filosofia, para além de áreas do conhecimento, linguagens encontradas por um ser para se expressar e, até, para subverter o mundo? E, neste sentido, que relações podemos estabelecer entre elas?

Todas estas questões levam-nos a considerar que seria frutífero começar por abordar as afinidades entre literatura e filosofia. Tentaremos no presente subcapítulo, perceber quais podem ser essas particularidades que a filosofia e a literatura partilham entre si e que as destaca enquanto potenciadoras de pensamento.

O capítulo “Provocative Picturebooks”, da obra *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*, de Joanna Haynes e Karin Murriss (2012a), trouxe valiosas contribuições para a nossa problematização sobre o papel da literatura no pensamento filosófico. As autoras referem um processo de descoberta proporcionado pela literatura, onde se questiona qualquer tipo de certeza sobre as alegações dos adultos sobre o que é certo ou errado para as crianças e enfatizam a importância da criação de ambientes que maximizem o engajamento e o interesse de pessoas de todas as idades para explorar ideias dialógica e filosoficamente (Haynes, Murriss, 2012a, p.49).

Revela-se de particular interesse para a nossa investigação a referência a movimentos semelhantes ocorridos tanto na filosofia, como na literatura, de entre os quais destacamos o reconhecimento de capacidades de auto-organização das crianças e consequentemente a transformação de metodologias controladoras, intrusivas e unilaterais em dialógicas, colaborativas e democráticas (Kennedy, 2006) e o encarar da filosofia, da democracia, da cidadania e da política como, elas próprias, coisas a questionar, e não como dados finais, simplesmente a serem transmitidos (Kohan, 2009).

Reconhece-se também, até certo ponto, uma cumplicidade entre filosofia e literatura, no sentido de não se contentarem com as aparências do mundo e de tentarem ver para além do óbvio. Podemos, talvez, dizer que ambas concorrem, assim, para um esforço partilhado de descobrir e desvendar as lógicas ocultas - ainda não (des)construídas - no ilógico e inventar novas racionalidades. Referimo-nos aqui a racionalidades, no sentido que lhe atribuímos neste trabalho, ou seja, reconhecendo a sua pluralidade, uma vez que os critérios e padrões da justificação de crenças e ações (Habermas, 1984) dependem do contexto e, por isso mesmo, podem variar e ser recriados, rejeitando uma racionalidade única (Foucault, 1980, 1997 apud Nayar in Bernardino, Freitas, Soeiro (Orgs.)). Ao mesmo tempo, quando mencionamos “descobrir e desvendar” lógicas estamos a fazer referência às relações estabelecidas pelo pensamento na procura de sentido, questionando-se num exercício constante, enquanto “lógica da experiência” (Foucault, 1984, apud Kohan, 2017).

Retomamos, desta forma, a ideia da palavra como potenciadora de pensamento com que se iniciou este subcapítulo, conferindo-lhe, além disso, um poder de questionar o próprio mundo onde esses pensamentos ocorreram e, portanto, onde foram potenciados. O mundo já não é o mesmo após a expressão do pensamento e, por sua vez, o retorno dessa ação do pensamento sobre o mundo, neste caso, por via da palavra, provoca pensamento. Tal como uma avalanche, mas não necessariamente a aumentar de tamanho ou a avançar, mas a rearranjar-se e a reorganizar-se.

Neste sentido, Joanna Haynes e Karin Murriss mencionam a importância de ser dado espaço na comunidade da sala de aula para pensar em voz alta e brincar com as ideias: «Muitas vezes experimentamos a prontidão descomprometida dos jovens para brincar com os limites e fronteiras do pensamento e da linguagem. Valorizamos esses

momentos de jogo filosófico» (Haynes, Murriss, 2012a, p.49)<sup>5</sup>. Estabelecemos relação com a comunidade de investigação filosófica (Sharp, 1987, Splitter, Sharp, 1995), no sentido de serem criadas situações de diálogo em comunidade em que todos os seus membros têm o direito de participar, de partilhar e de (re)construir as suas ideias.

Nesta ligação estabelecida por Joanna Haynes e Karin Murriss entre linguagem, literatura - nomeadamente álbuns ilustrados (chamados *picturebooks*) - e filosofia, parece-nos muito oportuna a menção das autoras ao facto de que nem o efeito moral nem o efeito emocional podem ser manipulados ou previstos e serem tomados como certos ou errados. A experiência filosófica reflete, antes, a capacidade de nos posicionarmos filosoficamente perante determinado assunto, num determinado momento e contexto. A ênfase não está na concordância ou discordância com os argumentos apresentados, mas no encadeamento do raciocínio e na tomada de consciência do próprio processo de reflexão e argumentação, ou seja, no compromisso com o aprofundamento do pensamento e a responsabilização pela sua (re)criação.

Joanna Haynes e Karin Murriss constata inclusive que as respostas à literatura com que trabalham são tão imprevisíveis como a própria vida e, neste sentido, numa referência a Evgenia Cherkasova, realçam «a ideia de que toda situação, imaginária ou real, compreende não apenas o que acontece, mas também o que poderia ter acontecido» (Haynes, Murriss, 2012a, p.48).<sup>6</sup> Se, mais uma vez, pensarmos metaforicamente a dinâmica do pensamento, mas agora substituindo a avalanche por um sistema de sonar a detetar e localizar lógicas, o retorno de informação ainda não descodificada ou de espaços em branco não interrompe o processo, aciona antes uma tentativa de completar esses espaços e conectar os pontos. Estamos perante as relações estabelecidas pelo pensamento na procura de sentido, de que falávamos anteriormente, nas quais o pensamento se vai questionando e recriando e, ao mesmo tempo, questionando e recriando o mundo.

A propósito de um cenário de imprevisibilidade, ainda de acordo com Evgenia Cherkasova, citada por Joanna Haynes e Karin Murriss:

---

<sup>5</sup> “We have often experienced young people’s uncompromising readiness to play with the limits and boundaries of thought and language. We treasure these moments of philosophical play” (Haynes, Murriss, 2012, p.499). (Tradução própria).

<sup>6</sup> “the idea that every situation, imaginary or real, comprises not only what happens but also what might have happened” Tradução própria.

A filosofia é uma atividade de ensombramento à parte, pois nunca se contenta com o aparente estado das coisas, mas quer explorar todas as opções latentes, invisíveis e até impensáveis. Esse jogo filosófico com as possibilidades rompe com a nossa tendência natural para finalizar a nossa experiência e atribuir um significado fixo às nossas ações e práticas. Além disso, nas suas tentativas persistentes de pensar fora do comum, pensar "de outra forma", a filosofia aspira a questionar a própria prática do pensamento (idem, p.48-49).<sup>7</sup>

Outra relação entre filosofia e literatura muito relevante, a nosso ver, é a estabelecida entre a própria infância do artista, via mantida aberta e viva, e a sua inspiração artística. A literatura é indissociável deste envolvimento do autor com a sua experiência e da sua sensibilidade e capacidade para o expressar. Ocorre-nos, a partir do seguinte trecho, a ideia de uma infância não cronológica, inclusive situada no âmbito deste trabalho, como condição de ser afetado que acompanha toda a vida (Kohan, 2004), e presente e atenta na problematização e (des)construção do mundo:

Ao censurar os livros, a certeza de alguns adultos em prescrever o que é bom para as crianças é bastante desconcertante. Sendak desafia a ideia de que as crianças não podem tolerar ambiguidades, peculiaridades e ilogismos. Como outros adultos, diz ele, os artistas também se preocupam em proteger as crianças do perigo, mas o que “o especialista” considera certo ou errado pode não estar de acordo com o que um artista acredita ser certo ou errado. A inspiração dos artistas vem de seus 'eus mais profundos', baseando-nos no que Sendak descreve poeticamente como 'uma veia particular de suas próprias infâncias que está sempre aberta e viva' (Lanes, 1980 *apud* Haynes, Murriss, 2012a, p.47 ).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> “Philosophy is a sideshadowing activity, for it is never satisfied with the apparent state of affairs but wants to explore all the latent, invisible and even unthinkable options. This philosophical play with possibilities disrupts our natural tendency to finalize our experience and give fixed meaning to our actions and practices. Moreover, in its persistent attempts to think-out-of-the-ordinary, think ‘otherwise’, philosophy aspires to question the very practice of thinking” (Cherkasova, 2004 cit in Haynes, Murriss, 2012, p.48-49). Tradução própria.

<sup>8</sup> “When censoring books, the certainty of some adults in prescribing what is good for children is rather disconcerting. Sendak challenges the idea that children cannot tolerate ambiguities, peculiarities, and illogicalities. Like other adults, he says, artists too are concerned about protecting children from danger, but what ‘the specialist’ regards as right or wrong may not conform with what an artist believes is right or wrong. Artists’ inspiration comes from their ‘deepest selves’, drawing on what Sendak poetically describes as ‘a particular vein from their own childhoods that is always open and alive’” (Lanes, 1980 cit in Haynes, Murriss, 2012, p.47). Tradução própria.

Será que a própria nomenclatura “infantil” condiciona e é condicionada pelas lógicas subjacentes à organização da sociedade? Esta terminologia encerra em si mesmo o denominado por “racionalidade”, ou seja, os fundamentos em que assenta uma civilização que se proclama o resultado evolutivo tendente para a - única, universal, absoluta, imposta, vigente, convencionada, veiculada, padronizada - racionalidade como expoente máximo?

Voltamos a deparar-nos com questões que, não só delimitam a infância em termos cronológicos, mas também que a conotam com um período menos capaz de pensamento. As crianças invariavelmente têm sido encaradas como alguém a ser ensinado e civilizado pelos adultos (Tanu Biswas, 2020). Nesta ótica recorrente, há como que uma meta num percurso já predelineado em grande parte, onde se vão desenvolvendo competências, apuradas e validadas *a priori*, que permitem no final atingir o previamente estipulado – a racionalidade normalizada. De acordo com o manifesto de Karen Murriss “Posthuman child: de/colonising childhood through reconfiguring the human”<sup>9</sup>, diferentes conceções de infância mostram os modos de subjetivação das crianças como projetos de uma racionalidade adulta, onde a infância é assumida como um estágio inferior no desenvolvimento humano, com o eu adulto maduro, desenvolvido, racional e autónomo como o ideal normativo. Os rearranjos e reajustes de que falávamos atrás ocorreriam, assim, com o objetivo único de atingir essa designada meta. É como se se procedesse a uma edição do pensamento, a um limar das arestas para corresponder a um determinado formato que se autoproclama como o mais correto e resultado apurado a atingir.

Se a literatura e a filosofia fizessem apenas por corresponder a esta racionalidade absoluta e tida como padrão, estaríamos a encerrar e tornar zombie essa veia que Sendak descreve como particular de suas próprias infâncias? A este propósito, o próprio autor Maurice Sendak realça a importância do acesso a momentos específicos da infância para dar vida ao contexto emocional das histórias (Haynes, Murriss, 2012a, p.81).

No contexto da própria filosofia com crianças são levantadas críticas relativamente à instrumentalização da filosofia como parte das práticas educacionais globalmente padronizadas e onde a autoridade dos adultos é estruturalmente protegida e reforçada, não percepcionando a criança como guia filosófico (Kennedy; Kohan 2016;

---

<sup>9</sup> (Murriss, 2019). <https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ>

Kohan 2011, 2014). De realçar, no entanto, no contexto do movimento atualmente designado por “childism” ou “infantismo” e presente no artigo “Childism and philosophy: A conceptual co-exploration”, de 2021, o reconhecimento das crianças como investigadores da verdade, existencialmente, em pé de igualdade com os seus congêneres adultos (Tanu Biswas, 2020).

É muito interessante, a este propósito, a introdução de Beatriz Olarieta de uma dimensão intensiva que refletiria as modificações entre literatura e filosofia no trabalho filosófico com crianças, preconizadas pelo projeto “Filosofia na Escola”, coordenado pelo professor Walter Kohan, que teve início em 1998 e está referenciado no artigo “Filosofia na Escola: algo mais do que um projeto” (Kohan, 1998). A utilização dos termos “prática” e “com” trouxeram, de acordo com Beatriz Olarieta, uma nova possibilidade de aprofundamento, quer dos fundamentos teóricos, quer dos metodológicos, ao deixar de se basear em materiais fixos, pré-concebidos e com guias de leitura e passando a privilegiar as experiências vividas em sala de aula e o diálogo com a literatura:

Pode-se intuir, a partir da troca de palavras, um deslocamento dos sentidos que envolvem este trabalho: prática, e não programa; com, e não para crianças. A ideia de programa supõe uma sequência, uma continuação gradual, ou seja, uma dosagem que nasce de uma subordinação da experiência a uma lógica evolutiva e cronológica. Esta nova perspectiva coloca a experiência em relação com uma dimensão do tempo que não se submete à ideia de evolução, e tenta fazer contato com a sua dimensão intensiva (Olarieta, 2008, p.34).

As experiências não podem ser programadas e preparadas de antemão como um produto pronto “para” aplicar, mas podem-se criar condições e potenciar situações “com” as crianças que sejam facilitadoras de pensamento. A literatura possibilita, deste modo, uma experiência, enquanto afetação transformadora (Lopez, 2014), que nos coloca em contacto com a multiplicidade do mundo e é neste movimento em que habitam os seus perímetros que se encontra com a filosofia. Ambas trabalham sobre as fronteiras, ou seja: «Tanto a literatura quanto a filosofia andam por esse limite e se defrontam com o pensamento no que ele tem de mais vital, com sua intensidade» (Olarieta, 2008, p.37).

Assim, a fragilidade dos contornos e delimitações do conhecimento fixado que assenta em leis e classificações homogeneizadoras é recordada pelo pensamento, ao se deparar com a multiplicidade de onde descolou, quando em presença da literatura e/ou da filosofia. Esse contacto com as propriedades provocatórias e desestabilizadoras da filosofia e da literatura favorecem a desconstrução do pensamento, o que lhe possibilita deixar de estar condicionado e aprisionado, como num labirinto. Desta forma, é importante reconhecer que não se poderão formatar as experiências de pensamento (Kohan; Olarieta, 2012), por não se conseguir prever onde o levará a sua deslocação, nem tampouco quais os caminhos que desbravará no processo.

Neste seguimento, podemos, talvez, estabelecer paralelo com o projeto “Filosofia na escola” de Walter Kohan, na medida em que, por exemplo, ao ser encarado como “prática” e não “programa”, deixa de estar condicionado a um percurso linear e passa a pressupor uma abertura para todo um leque de possibilidades. Um projeto de filosofia com crianças beneficia, neste sentido, de experiências que incluam a literatura, tal como é referido por Beatriz Olarieta:

Desse vínculo que ambas, literatura e filosofia, mantêm com essa dimensão da realidade surge a pertinência da presença da literatura em uma experiência de Filosofia com Crianças, uma experiência que pretende ser um exercício de pensamento. Consideramos o espaço literário como um lugar no qual as ideias claras e distintas se dissolvem e os contornos das palavras com as quais designamos o mundo se tornam difusos (Olarieta, 2008, p.38).

A presença da literatura numa experiência de filosofia com crianças, segundo Beatriz Olarieta, justifica-se e exige-se exatamente por essa força que a composição das palavras tem para quebrar os códigos e os arquivos e para confrontar o nosso pensamento com um certo «estranhamento»: “Porque com sua força e suas velocidades torna móvel aquilo que o discurso fixou. Estaria ali porque encarna em suas palavras o pensamento” (Olarieta, 2008, p.38).

Damo-nos, então, conta de que o cenário onde decorre o pensamento nunca é estático. Antes pelo contrário, há um corrúpio de conceitos, ideias e sentires. A autora realça ainda que, embora a literatura obedeça ao código da língua, ao mesmo tempo, e, constantemente, o ameaça. Tudo é passível de voltar a ser colocado em questão, de ser problematizado e de ser (re)construído. De acordo com Octavio Paz, citado por Olarieta:

«O verso, a frase-ritmo, evoca, ressuscita, desperta, recria. Ou, como dizia Machado: não representa, apresenta. Recria, revive nossa experiência do real» (Olarieta, 2008, p.37).

Constata-se e considera-se importante realçar que a ideia de deslocação, portanto de movimento, tem vindo a acompanhar toda esta nossa abordagem dos processos de pensamento, mais concretamente aqueles que se nutrem e se expressam na e pela palavra. A forma de expressão do pensamento influencia o próprio pensamento enquanto é, também, influenciada e gerada por ele. Poderemos, talvez, dizer que o pensamento se exercita com a palavra. Nesses percursos que vão sendo percorridos à medida que vão sendo criados, nada é estático ou definitivo, nem quem percorre, nem o que é percorrido, uma vez que tudo depende das dinâmicas criadas e das experiências vividas. Tal como num diálogo em que o pensamento expressado pelos interlocutores influencia e cria condições para que o pensamento entre ambos aconteça, ou seja, o pensamento ocorrido é dependente de outros pensamentos, ao mesmo tempo que os recria. Neste sentido, essa capacidade de dissolver e difundir os contornos com que designamos o mundo, atribuída por Beatriz Olarieta ao espaço literário (2008), impossibilitaria, de certa maneira, o aprisionamento do pensamento num labirinto. Referimo-nos ao labirinto como algo previamente pensado e criado por outrem, apenas à espera de ser desvendado tal como previsto. Numa experiência literária, de acordo com o que temos vindo a apurar, o pensamento recriaria o seu próprio percurso à medida que o percorreria.

Jorge Larrosa ajuda-nos a pensar esta relação entre filosofia e literatura que nos tem vindo a acompanhar, recusando reduzi-la «à tranquilidade de questões estreitamente didáticas ou eficientistas» e esclarecendo que não se refere a transição, «prioridade ou casualidade, mas produz um espaço plural e compartilhado ao qual se pode recorrer de múltiplas maneiras» (Larrosa in Kohan, Leal org., 1999, p. 122). O autor estabelece inclusive paralelo com as tradicionais oposições entre lógica e retórica ou entre conceito e palavra, realçando: «o que me parece que pode valer a pena é deixar no ar estes paradoxos e continuar meditando em elas se acaso elas nos ajudam a inquietar o óbvio e alargar o possível» (idem, p. 125).

Margarida Patriota também faz referência a uma maior predisposição, por parte dos escritores e dos filósofos, para pensarem e, sobretudo, questionarem o que nos é apresentado como dado adquirido, confirmado e conformado:

os escritores passam a vida não acreditando no que veem e tentando adivinhar o que não veem; não acreditando nas versões que lhes dão sobre nada; adivinhando por seus próprios meios o que desejam, numa faculdade de criar mundos poéticos que ricocheteiam nas galáxias e nos fazem pensar com maior acuidade neste mundo prosaico – um pouco à maneira dos filósofos (Patriota in Kohan, Leal (orgs.), 1999, p. 138).

No seguimento deste diálogo filosófico-literário, no próximo subcapítulo iremos deter-nos nas características da literatura, especificamente no que concerne às propriedades da palavra que lhes concedem esse poder de evocar, reviver, recriar e reconstruir. O código da língua funcionará aqui, talvez, como uma lógica encontrada pelo pensamento para se expressar, por via dessa língua que cria e onde se cria. Nesta dimensão literária, o pensamento pode recorrer a figuras que lhe permitam proceder a essa recriação, desmontando e desfazendo as próprias lógicas de que se construiu e em que se fortaleceu. Corta, desvincula, coloca em causa para poder continuar na sua deslocação. Da mesma maneira que, num processo de metamorfose, um invólucro que já não serve é descartado, o pensamento vai-se questionando, enquanto se reconstrói e reaviva.

### **I.3. Figuras literárias disruptivas de racionalidade**

É nesta abordagem da presença da literatura em atividades de filosofia com crianças que ganha sentido o nosso percurso de reconhecer o potencial da linguagem para criar oportunidades de estimular e aprofundar o pensamento, através dos jogos de palavras e dos trocadilhos que podem dar expressão ao designado como *disparate*, *ridículo* e *absurdo*, tão característicos dos diálogos com/entre as crianças.

A propósito de uma potencialidade da linguagem para provocar e recriar pensamento, tantas vezes descurada e despercebida, Peter Heath afirma que obras que utilizam estes recursos da linguagem são «obras de racionalidade vigilante, cujas brincadeiras são regidas inteiramente, não por uma teoria formal de qualquer tipo, mas

por uma atenção de perto a princípios lógicos e por uma visão às vezes surpreendente das questões abstratas da filosofia» (Huath cit in Süner, 2017, p.2).<sup>10</sup>

Por seu lado, Roger Holmes, segundo Ahmet Süner, um dos primeiros a constatar a importância filosófica de livros como os de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, por exemplo, concebe estas denominadas instâncias sem sentido como:

análises soberbamente imaginativas de princípios lógicos, os usos e significados das palavras, a função dos nomes, as perplexidades relacionadas com o tempo e o espaço, o problema do autoconhecimento, o status da matéria em relação às suas qualidades, a problemática mente-corpo (Holmes cit in Süner, 2017, p.2).<sup>11</sup>

Ahmet Süner defende ainda a natureza imprecisa e ambígua do uso quotidiano que, por vezes, se faz da linguagem. O autor refere que o papel da linguagem, em particular do absurdo e sem sentido, ganha forma ao questionar particulares aspetos da relação entre a linguagem e o mundo, nomeadamente fazendo-nos interrogar sobre como usamos a palavra “eu”, como interpretamos uma obra de linguagem e quanta precisão é requerida para se conseguir entender as palavras. Esta problematização proporcionada pela denominada literatura *nonsense* (Vasconcelos, 2004; Pereira, 2006, 2013, Süner, 2017) concorre em larga escala para continuarmos a desvendar a maneira como a linguagem nos tem vindo a ajudar a dar sentido ao mundo:

Todas essas instâncias nos remetem a este mundo com uma compreensão mais rigorosa das ficções que regulam as nossas utilizações normais de linguagem: elas aguçam o nosso senso de convencionalidade do nosso usual “eu”, exibem as estratégias vagamente engenhosas pelas quais interpretamos obras de linguagem e ilustram a loucura de exigir correspondências precisas entre palavras individuais e imagens (Süner, 2017, p.14).<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> “works of unsleeping rationality, whose frolics are governed throughout, not by a formal theory of any kind, but by close attention to logical principles, and by a sometimes surprising insight into abstract questions of philosophy” (Süner, 2017, p.2). Tradução própria.

<sup>11</sup> “superbly imaginative treatments of logical principles, the uses and meanings of words, the function of names, the perplexities connected with time and space, the problem of self-identity, the status of substance in relation to its qualities, the mind–body problema” (Süner, 2017, p.2). Tradução própria.

<sup>12</sup> “All these instances send us back to this world with a more rigorous understanding of the fictions that regulate our normal uses of language: they sharpen our sense of the conventionality of our usual “I,” display the fuzzily resourceful strategies by which we interpret works of language, and illustrate the folly

Deste modo, estaremos a encarar a linguagem como instrumento e obra do pensamento: «A fala e a escrita emergem diante do pensamento (...) nunca sabem se estão a descobrir e a expressar a mente ou a construí-la» (Kennedy, 1994, p.6).<sup>13</sup>

Süner refere ainda uma curiosa utilização da função absurda da linguagem para negar a assunção de que existe uma correspondência exata entre as palavras e os seus significados, enfatizando a relação entre filosofia e literatura:

o principal recurso que Carroll usa para explorar essa relação é o “nonsense”, tanto em termos de situações sem sentido quanto de uso de linguagem sem sentido. De facto, os livros de Alice desempenham um papel central na interseção entre filosofia e literatura, na medida em que permitem um exame interdisciplinar do “nonsense” (Süner, 2017, p.2).<sup>14</sup>

Esta interseção entre filosofia e literatura de que fala Süner vem ao encontro do diálogo filosófico-literário que temos procurado abordar. O *nonsense* surge-nos, assim, como recurso usado para explorarmos a relação entre filosofia e literatura e enquadrarmos algumas figuras literárias disruptivas de racionalidade, até certo ponto, como reflexo de uma potencialidade destabilizadora da linguagem que permite ao pensamento desvincular-se do convencional. Neste âmbito, de seguida, procuraremos caracterizar o *nonsense* como recurso fundamental desta exploração da função absurda da linguagem que, talvez possamos dizer, “desencaminha” o pensamento, ao desviá-lo do que é considerado o caminho padrão e incentivando à sua deslocação.

---

of demanding precise correspondences between individual words and pictures” (Süner, 2017, p.14). Tradução própria.

<sup>13</sup> “Speech and writing emerge in front of thought (...) they never know if they are finding and expressing mind, or making it” (Kennedy, 1994, p.6). Tradução própria.

<sup>14</sup> “the main device that Carroll uses in order to explore this relationship is nonsense, in terms of both nonsensical situations and nonsensical language use. Indeed, the Alice books play a pivotal role in the intersection between philosophy and literature in the way they allow for an interdisciplinary examination of nonsense” (Süner, 2017, p.2). Tradução própria.

### I.3.1 *Nonsense*

Ao abordarmos a linguagem, no âmbito da literatura, que possibilita questionar os sistemas e as lógicas que lhe estão subjacentes, tornou-se incontornável aprofundar o *nonsense*.

A este respeito, o artigo “*Nonsense: A lógica das coisas ilógicas*” de Filomena Vasconcelos (2004) revela-se de extrema importância, não só como enquadramento do *nonsense* no contexto da literatura, mas também como contributo para continuarmos a aprofundar as questões relacionadas com a racionalidade e a lógica. O referido artigo concorre, a nosso ver, de forma explícita para uma possível definição do *nonsense*:

Diz-se *nonsense* o discurso que inverte, ou mesmo refrange, as coerências lógicas do mundo, como uma espécie de tela em que se projectam os reflexos mais extraviados dos universos oníricos e simbólicos de adultos e crianças, parcelas da nossa experiência que as superfícies da vigília por vezes escondem ou negam, tempos da memória para além da consciência, tempos por nascer, ou tempos nos subliminares espaços da morte. O nonsense liga-se ao excêntrico e ao marginal, assim como se liga à razão imatura da criança e à des-razão céptica ou eufórica do louco e do sábio (Vasconcelos, 2019, p.33).

Continuamos a debater-nos com esta definição proposta pela autora, ainda em construção, também pelo facto de a procurarmos situar na literatura portuguesa, ou, mais concretamente, pensando se poderá ocorrer uma tradução deste termo no contexto da língua portuguesa.

“Ilógico” poderá ser uma opção viável? Poderá ser um sinónimo de “sem senso” ou “não senso”? Podemos conceber a negação total, em termos de ausência, de senso e de lógico, ou seja, uma coisa existe sem a outra? Prendem-se com estas questões também as próprias definições de “senso” e de “sentido”. De acordo com o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, etimologicamente, “senso” vem do latim *sensus*, sentido, órgão do sentido, faculdade de sentir, sensação, pensamento. Assim, perguntamos, será o “senso” aquilo que nos permite encontrar sentido? E, nesse contexto, será possível negar uma coisa que não existe, ou o que estamos a negar, ou melhor, a recusar é o convencionalizado como senso, a noção de um conjunto de características representativas do absoluto desse conceito, sem lugar para outras razões

ou racionalidades? Na língua inglesa, por exemplo, o termo *common sense*, parece-nos estar associado com determinada razoabilidade convencionada como boa conduta, talvez, um bom senso consensual. Será o *nonsense* uma exploração da linguagem encontrada pelo pensamento de forma a experienciar outras perspectivas e outros sentidos?

Esperamos, no final da nossa dissertação, estar mais próximos de compreender esta questão, ou pelo menos, de a discutir de forma mais esclarecida.

Ainda que Filomena Vasconcelos aborde, essencialmente, a literatura inglesa *nonsense*, a partir das suas tradições pós-românticas, pensamos poder retirar do seu texto algumas pistas para estabelecermos uma relação com a literatura infantil portuguesa. E, talvez indo mais além, para situarmos o texto *nonsense* na literatura em geral, ao enquadrarmos a sua essência simbólica própria do ser humano. Se repararmos na definição de Filomena Vasconcelos, apesar de ser referida a «razão imatura da criança», são-lhe atribuídas características que poderão facilmente ser descritivas de uma qualquer pessoa, independentemente da sua idade cronológica. Há uma razão a que chegar, só possível de atingir quando a infância é ultrapassada e se atinge um ideal normativo de maturidade ou é muito válido perguntar o que a filosofia e a educação têm a aprender com as crianças e a infância? (Kennedy, Kohan, 2016).

A este respeito, parece-nos muito interessante a caracterização, segundo a autora, do texto *nonsense* como próximo do esperado para crianças, mas não necessariamente numa ótica pedagógico-educativa, e nunca adestradora, mas antes provocadora:

o texto nonsense corresponde muitas vezes às expectativas que normalmente acompanham uma obra dirigida para crianças. Fazendo uso de técnicas de construção linguística e sintática muito análogas às que subjazem à lógica da mente e dos jogos infantis, o livro nonsense não é, todavia, um livro didático, moralizante, que investe na edificação das crianças, mas que se preocupa antes em deslizar na mesma rota de interesses dos mais pequenos, na descoberta do prazer que a fantasia sempre alberga, na transgressão do decoro das boas maneiras, através do gesto ‘que não se faz’ e da palavra ilícita, só pelo gosto da asneira, de pregar uma partida e dizer um disparate.

Nonsense é a lógica do jogo das coisas ilógicas (Vasconcelos, 2019, p.33-34).

O livro *nonsense* não se revê numa função moralizante ou didática, envolvendo-se antes na descoberta, na transgressão e no gosto e, sobretudo, brincando e jogando com

as palavras e as lógicas. Desta forma, exercita e aprofunda o pensamento sem o programar ou padronizar. Esta ideia de um recurso que provoca o pensamento, mas não de forma transmissiva parece aproximar-se da concepção da comunidade de investigação filosófica (Sharp, 1987, Kohan, Kennedy, 1999, Kennedy, 2004), enquanto experiência que procura facilitar o pensamento sem admoestar.

E, sobretudo, esta caracterização do texto *nonsense* ganha vida em todo o enquadramento histórico e cultural que Filomena Vasconcelos refere, indo ao encontro de muitas das nossas interrogações e levantando questões muito pertinentes para o nosso estudo, no que concerne à (des)construção da racionalidade e da lógica. Essas questões prendem-se com o papel do “disparate” presente na literatura e trazido para uma experiência de Filosofia com Crianças não moralizante ou didática, que procuraremos caracterizar e situar no segundo capítulo. Por agora, mobiliza-nos a referência da autora, citando Walter de la Mare, a hábitos de vida rigidamente codificados da sociedade vitoriana com vias paralelas e marginais e a uma tessitura social e política complexa e algo paradoxal. Neste sentido, é muito interessante a definição de *nonsense* como «“essa ridente descontração do coração”, “indefinível ‘cruzamento’ entre o humor, a fantasia e a doce irrazoabilidade”» (Walter de la Mare, apud Vasconcelos, 2019, p. 34). Será esta irrazoabilidade a negação do razoável ou o assumir de outras vertentes e possibilidades para a linguagem e o pensamento, à margem do convencionalizado?

Estaremos, então, ao invés de uma negação, a assistir, neste caso, à inclusão de outros fatores excluídos ou marginalizados ou mesmo a uma inversão de prestígio na hierarquia da razão? «Uma qualidade, dir-se-ia, subversiva reemerge (...) no caso do nonsense, como que despromovem o didático, o útil, o sensato, em favor da fantasia ilógica e irracional» (Vasconcelos, 2019, p. 35-36).

Em obras como *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, por exemplo, a censura ética é destituída em favor da harmonia estética das coisas e as personagens são desenraizadas das referências habituais, possuindo características indiferenciadas, embora pertençam a espécies distintas (Vasconcelos, 2019). Será que, ao inverter valores e criar outras lógicas, se está a libertar o pensamento para efetivamente pensar aprofundadamente e se questionar?

Este texto de Filomena Vasconcelos surge-nos como um excelente ponto de partida para problematizarmos as questões relacionadas com a lógica e a racionalidade, neste tipo de literatura em particular que parece desafiar-las e (des)construí-las, ou seja:

«Como todo o jogo, a construção *nonsense* é um elaborado xadrez de possibilidades dentro dos complexos sistemas da língua e da lógica.» (Vasconcelos, 2019, p. 36).

Ora, parece-nos que para o nosso estudo será incontornável pensar as fronteiras da lógica, o que a determina e o que a compõe, numa relação estreita com um tipo de literatura que, mais do que abrir espaço, cultiva variadas formas de quebrar e questionar regras e convenções. De acordo com Filomena Vasconcelos, essa quebra de regras pode mesmo implicar a reversão de uma lei natural ou a alteração no modo de identificar a figura humana, uma vez que o recurso à metamorfose ou a mutações:

faz parte do contexto de distorções do enunciado *nonsense*, que engloba igualmente profundas rupturas nas estruturas lógicas da língua, ao articular-se com todos os mecanismos de recriação simbólica patente nos sonhos, no maravilhoso dos mitos e das lendas, na intransitividade da poesia, bem como na fantasia lúdica das crianças (Vasconcelos, 2019, p. 40).

Consideramos igualmente pertinente, no âmbito do nosso estudo, quando procuramos pensar a(s) Infância(s) na (des)construção de racionalidades, a menção neste artigo de «Uma nova visão da infância e da identidade da criança» e de uma «mudança no estatuto da criança» (Vasconcelos, 2019, p. 34-35). Deste modo, a forma como a criança e a infância são encaradas influi e determina a própria visão do papel da literatura, o que, por sua vez, pensamos, tem impacto nessa mesma perceção da infância.

Estaremos perante um panorama ilógico que se reinventa - provocando, alternando e animando lógicas - numa dinâmica de fatores que se influenciam mutuamente? *Ilógico* porque contraria uma só lógica e não a lógica em si? Será a lógica o que sustenta o sentido ou vice-versa? E havendo vários e diferentes seres sensitivos terão de, obrigatoriamente, coexistir várias lógicas? Retomando a etimologia da palavra “senso” como faculdade de sentir, abrir-se-á caminho para pensarmos a validade de uma argumentação assente num sentir que se move e se transforma, tanto em si mesmo, como entre sentires?

Nesta nossa incursão pelas linguagens do pensamento que o permitem e promovem, e, nomeadamente, que potenciam o questionamento da racionalidade, confrontamo-nos, como já vimos, com a interligação dos próprios conceitos de literatura infantil e infância. A este propósito, embora o artigo “Nonsense e Literatura Infantil: os

Limericks de Edward Lear” de Conceição Pereira (2006) diga respeito ao panorama da literatura infantil vitoriana e em particular ao autor Edward Lear, consideramos que mobiliza aspetos de relevância para o nosso estudo e que vão ao encontro de muitas questões com as quais nos vimos deparando, nomeadamente as que se prendem com o conceito de infância.

Na introdução de *A Book of Nonsense*, a literatura *nonsense* revê-se no objetivo de divertir e fazer as crianças felizes: «Lear revela uma visão puramente lúdica relativamente à literatura infantil, o que constitui uma novidade absoluta, na medida em que, no início do século XIX, a literatura para crianças era ainda fundamentalmente moralizante e didáctica» (Pereira, 2006, p.4). Uma diferença marcante deste livro para outros da época é o facto de não veicular qualquer moral, nem ter intenções didácticas e, apesar do peso de uma crítica que afasta estes poemas de Lear da literatura infantil, ela persiste há mais de um século, continuando a agradar às crianças e, inclusive, a suscitar o interesse de outros leitores (idem, p.1, p11).

Esta noção de que têm surgido críticas em relação à literatura *nonsense*, afastando-a da literatura infantil, numa análise que não a considera apropriada para crianças, revela-se de particular interesse, sobretudo, quando desde muito cedo, no âmbito deste trabalho, sentimos a necessidade de ter em consideração os paradigmas que dizem respeito à infância, ao procurar situar o papel do texto literário que inclui e se alimenta do absurdo, do ridículo e do disparate no contexto das comunidades de investigação filosófica.

Pensar a própria infância é, a nosso ver, um aspecto indissociável de pensar com a infância, sobretudo quando se aborda o questionamento por parte de crianças e o seu contributo para a (des)construção do pensamento. Temos vindo a perceber um conceito mais lato e mais complexo de infância, como espaço revolucionário de transformação (Deleuze, 1990) e tem vindo a configurar-se uma noção de (des)construção de pensamento com as crianças e não *para* as crianças. Nesta reconfiguração cabe, talvez, considerar a expressão “Filosofia das Crianças” (Kohan, Kennedy, 1999) ao invés de “Filosofia para Crianças”. Propomos em simultâneo “Filosofia pelas Crianças”, no sentido de conferir, ou melhor, de reconhecer um protagonismo diferente às crianças: «As vejo, antes, somando-se ao grande diálogo filosófico e fazendo a sua própria contribuição original ao mesmo» (Matthews, 1999, p.38).

Nesta medida de uma contribuição original para o diálogo filosófico, também o aparente simples jogo feito com as palavras, tanto com o seu significado, como com o seu som, pode resultar em ações, para além de complexas, inesperadas, extravagantes e extraordinárias com implicações no que diz respeito ao sentido (Pereira, 2006). Revela-se, assim, igualmente pertinente para o nosso estudo a análise das características que são atribuídas ao texto *nonsense*. Na abrangência do conceito, de acordo com Conceição Pereira, está presente o absurdo ou o jogo com as palavras e pode incluir *limericks*, um poema composto geralmente por cinco versos e que obedece ao mesmo esquema rimático e à mesma métrica, poesia infantil, textos com palavras inventadas, textos que se aproximam do humor negro e textos que traduzem o figurativo em literal:

A literatura *nonsense* tem sido caracterizada como reveladora de uma harmonia consistente com as suas contradições, ou como um jogo lógico, com regras próprias, sendo ainda definido como paradoxal pois possui um estilo característico que joga com as regras do senso comum, ao mesmo tempo que as nega ou inviabiliza, provocando efeitos de incoerência (Pereira, 2006, p.2).

É muito relevante a referência por parte de Conceição Pereira, citando Boucherie Mendes, às palavras *nonsense* e *nonsense verse*, como termos latos para a literatura cômica inocente. Será esta conotação com a inocência uma alusão às crianças, ou, mais do que isso, contextualizada, é um modo de não ser encarada como perigosa e passar, quer uma censura declarada, quer uma censura mais velada? Será que o texto *nonsense*, ao ser associado a um público infantil, ganha permissão para desconstruir conceitos e lógicas de forma despreocupada, semelhante à entrega e disponibilidade das crianças, e sem o peso e limites do compromisso adulto com regras e convenções linguísticas? Ao mesmo tempo, será também uma forma de desprestígio e, até certo ponto, desconsideração com tudo o que diz respeito à infância, ao associá-la a coisas de menos importância, credibilidade e valor? Por isso mesmo, o que seria encarado como atentado, revelia, confrontação, despropositado, na literatura para a infância passa como brincadeira tonta e inofensiva.

A questão parece-nos, assim, o que comumente se designa como um pau de dois bicos, uma certa desconsideração e desatenção por este tipo de literatura, refletindo o que vem acontecendo com a própria infância, que permitiu uma progressão mais livre, natural e aberta, onde cabem o disparate, o ridículo e o absurdo. Filomena Vasconcelos

chama a atenção para um sentido lúdico com poder de contradição, desmultiplicação e abolição de verdades, regimes e hierarquias associado às vivências infantis de mundos possíveis e onde «Só na óptica da infância, da desrazão ou da perversão, só no contexto ex-cêntrico do carnaval ou do jogo, não é de estranhar» (Vasconcelos, 2019, p.44).

A própria escolha da denominação *nonsense* pode ser encarada como um desafio, uma provocação ou um convite à (des)construção de sentidos. Poderá, inclusive, ser tida como um questionar acompanhado ou um cooperar nessa problematização do mundo e no conhecimento de si com e pelo outro. O que nos parece muito próximo do que se procura viver numa comunidade de investigação filosófica, na perspectiva de Ann Margaret Sharp: «Tal discussão filosófica com pares (...) envolve práxis, ação reflexiva – julgamento humano baseado em tentativa e erro» (Sharp, 1986, p.189).<sup>15</sup>

Ao pensarmos o *nonsense*, o disparate, o ridículo e o absurdo como recursos literários e simultaneamente figuras de desrazão, estamos a atribuir-lhes o poder de problematizar e (re)criar lógicas e, nesse sentido, também a configurar a literatura e a filosofia como linguagens privilegiadas do pensamento.

Parece-nos que a facilitação do aprofundamento do pensamento, recorrendo a literatura que faça uso destas figuras disruptivas de uma racionalidade universal, infalível e inquestionável, teria, não só lugar, como seria um terreno fértil, para um determinado modo de trabalhar em comunidades de investigação filosófica (Kennedy, 2004). A experiência filosófica que percebemos no âmbito destas comunidades estaria, assim, a criar oportunidades para desmontar e, por conseguinte, questionar a racionalidade como única, universal, absoluta, imposta, vigente, convencionada e veiculada como norma ou padrão. Temos, deste modo, vindo a entender “racionalidade” como um constructo e processo que se pode traduzir numa e por uma experiência de pensamento. As figuras literárias disruptivas da racionalidade, enquanto única, absoluta e convencionada, como o disparate, o ridículo, o absurdo e o *nonsense*, funcionariam então como uma bolha que permite reavaliar, retomar, reconsiderar, repensar, portanto, facilitadora e provocadora de recriação e ressignificação.

Joanna Haynes e Karin Murriss trazem-nos, a este propósito, uma interpretação de escuta filosófica, «na qual incerteza e hesitação são chamadas para o processo de construir um sentido para o mundo» (Haynes, Murriss, 2012b, p. 178). Neste âmbito, encontramos várias semelhanças entre a definição de literatura abordada em particular a

---

<sup>15</sup> “Such philosophical discussion with peers (...) involves praxis, reflective action - human judgement based on trial and error” (Sharp, 1986, p.189). Tradução própria.

da/pela infância, e as características, apontadas por Joanna Haynes e Karin Murriss, de recursos facilitadores do pensamento filosófico. As autoras sugerem um conjunto de critérios para a escolha dos textos, por parte dos professores, sobretudo na sua utilização em sala de aula, que passamos a anunciar de seguida: provocam perplexidade, são problemáticos, opacos e recetivos para o que é esquivo; maximizam o sentido de desorientação e incerteza; provocam dissonância e desacordo sobre o seu significado; estimulam a curiosidade sobre novas ideias e sobre o pensamento dos outros; são imaginativos, desafiadores e surpreendentes; ampliam a noção de racionalidade; expressam e dispõem metaforicamente noções abstratas e qualidades, como ideias e humores que não podem ser figuradas diretamente; aumentam a sensibilidade ao que está escondido; favorecem juízos complexos, imprevisíveis, imaginativos e cognitivamente arrazoados; promovem o questionamento filosófico que não pode ser instituído por observação ou referência a factos; propiciam novas compreensões do quotidiano e do familiar; libertam para respostas de modo filosófico e não instrumental; expandem as nossas imaginações morais; abrem espaço para outros mundos possíveis; encorajam a livre exploração de ideias filosóficas (Haynes; Murriss, 2012b, p. 174-184). Todos estes critérios parecem assumir uma maior preocupação com o envolvimento, a investigação e a interrogação do que com respostas ou ensinamentos.

Joanna Haynes e Karin Murriss referem-se ainda aos livros pelos quais optam nas suas atividades como não condescendentes com as crianças, uma característica que já tínhamos associado à literatura da/pela infância, e realçam a importância da escuta atenta na sala de aula, onde todos podem revelar alguma coisa ainda não considerada ou inaudita (Haynes; Murriss, 2012b, p.184-185). Para as autoras, a reflexão dialógica em que todos são convidados a participar na comunidade de investigação filosófica é, assim, tanto uma (des)construção como uma (re)construção, quantas vezes e das maneiras que os seus membros se sentirem afetados por elas. Neste contexto, entendemos os recursos literários que exploram a função absurda da linguagem como um convite e um desafio ao espicaçar do pensamento e, neste sentido, como facilitadores de experiências filosóficas com e pela infância.

A partir destas considerações, inevitavelmente, exige-se trazer à discussão os seus leitores e autores e aprofundarmos as questões relacionadas com a infância. Assim, no capítulo seguinte vamos continuar a problematizar a potenciação do pensamento, a partir da desconstrução da própria noção de infância e dos conceitos que para ela concorrem.

## II. Infância (des)construtora de racionalidade

A dada altura da nossa pesquisa, talvez num movimento inverso ao que percecionámos na sua projeção, surgiu a necessidade de fundamentar e perspetivar uma capacidade de pensar, problematizar e questionar o mundo, e de o (re)construir, que se pode atribuir com mais frequência às crianças. E perguntávamos: será a racionalidade um construto idealizado, interdependente daquilo que é considerado disparate, ridículo e absurdo? Será a racionalidade um conceito passível de ser (des)construído pela infância?

Neste âmbito, consideramos que o artigo “How Can Rationality Empower Children?”, de Anne Brel Cloutier, trouxe à discussão aspetos muito importantes para a reflexão que empreendíamos. A primeira questão que coloca prende-se com a própria tradução e significado da terminologia *empower*. Dar poder? Fortalecer? A expressão “dar poder” pressupõe que alguém tem esse poder que outro recebe? Nesse sentido, estar-se-ia a dar continuidade a um paradigma transmissivo, do mais forte para o mais fraco, do detentor do saber para o recetáculo. Apesar de Anne Cloutier ser perentória no seu reconhecimento da capacidade de raciocínio lógico por parte das crianças, sentimos necessidade de tentar perceber quão flexível e aberto é este reconhecimento que vimos encontrando também em vários outros autores, inclusivamente dentro do movimento da chamada Filosofia para ou com Crianças (Lipman, 1998, 2003; Kennedy, Kohan, 1999; Matthews, 1999; Sharp, 1987). As crianças são capazes de pensamento lógico quando chegam ou acedem a determinadas conclusões ou participam na própria (des)construção da lógica?

A este propósito, escreve Anne Cloutier:

Algumas pessoas podem supor que as crianças são muito pequenas para ter pensamentos racionais e que é mais provável que a filosofia as confunda do que contribua para alcançar algo de bom. Nas visões mais tradicionais de educação, o objetivo é que as crianças aprendam factos, regras e técnicas. Algumas pessoas podem temer que pedir às crianças que coloquem as coisas em perspetiva ou que

desafiem os fundamentos de seu conhecimento possa levar ao relativismo e prejudicar seu desenvolvimento (Cloutier, 2021, pág. 32).<sup>16</sup>

Ainda a este respeito, a autora menciona, de acordo com Moshman, o falso pressuposto acerca das crianças serem ilógicas, fortemente ancorado em certas concepções de racionalidade. David Moshman encara, deste modo, o desenvolvimento da racionalidade numa perspectiva metalógica, onde o processo metacognitivo é fundamental para o desenvolvimento dessas concepções de racionalidade. Esse processo torna-se possível, por vários fatores, ao nível cultural, individual e de interação entre pares. É relevante, para a nossa reflexão, a ideia aqui abordada: por um lado, a racionalidade como concepção, o que a situa em relação a um conjunto de fatores e de acordo com determinados critérios, mas também o facto de ser referida no plural (*racionalidades*), reconhecendo a influência desses mesmos fatores e rejeitando, como já vimos, um modelo único de racionalidade (Foucault, 1980, 1997, apud Bernardino, Freitas, Soeiro (Orgs.), 2020 ).

Passamos, assim, a ter em consideração a possibilidade de existirem racionalidades a serem (des)construídas e, deste modo, a serem (re)construídas ao longo da vida, não só por várias pessoas – que não têm de ser apenas as crianças –, como por uma mesma pessoa, na relação consigo e com o outro. A racionalidade só seria possível nessa pluralidade, enquanto constante reajuste, assim como uma matéria que ganha resistência, à adversidade, na sua maleabilidade, sem uma forma finalizada, tal como refere Moshman (2004):

O desenvolvimento do raciocínio lógico requer consciência de inferências e pensamento metalógico explícito. Para Moshman, o raciocínio lógico começa com a lógica e progride sem um estado de maturidade final. O raciocínio lógico começa com a capacidade de fazer inferências e depois se desenvolve na capacidade de aplicar essas inferências a objetivos específicos – o que Moshman chama de pensamento. O pensamento então se desenvolve originando a capacidade de coordenar diferentes inferências, criando assim um novo

---

<sup>16</sup> “Some might assume that children are too young to have rational thoughts and that philosophy might be more likely to confuse them than achieve any good. In more traditional views of education, the goal is for them to learn facts, rules and techniques. Some may fear that asking them to put things in perspective or challenge the foundations of their knowledge could lead to relativism and cause harm to their development.” (Cloutier, 2021, p. 32) Tradução própria.

conhecimento – o que ele chama de raciocínio lógico. Raciocinar logicamente é pensar com prudência epistêmica, ou seja, com atenção à precisão e adesão a normas inferenciais apropriadas (Cloutier, 2021, pág. 34).<sup>17</sup>

Podemos, então, conceber que as crianças são capazes de lógica, enquanto encadeamento de raciocínio e estabelecimento de relações na procura de sentido, desde sempre, e que as transformações a que o seu percurso conduzirá terão também continuidade na sua vida adulta, não havendo uma altura em que a capacidade de aceder à lógica seja dispensada. As próprias transformações ocorridas nesse percurso influenciam e são influenciadas pelo processo de aceder a instrumentos de raciocínio lógico, o que não invalida que a capacidade de pensamento lógico tenha acompanhado todo o processo. Neste sentido, a lógica faria parte do próprio pensamento e não aparece a dado momento ou está na posse de determinado grupo, sistema ou etapa.

Nesta linha de pensamento, poderemos encarar a racionalidade como um construto ou mesmo um processo interdependente de outros processos e ocorrências e a poder beneficiar da (des)construção e (re)construção por parte da infância.

Neste segundo capítulo da Dissertação iremos dividir a nossa reflexão em vários tópicos, a saber: conceito de infância; propostas de vários autores da área da filosofia para/com crianças; processos de pensamento em contextos de comunidades de investigação filosófica. Assim, de seguida iremos, então, procurar explorar o movimento de situar a racionalidade numa dinâmica complexa e multimodal, com ajustes e rearranjos, a partir do equacionar do próprio conceito de infância.

## **II.1. Atentar em experiências da(s) infância(s)**

Ao procurarmos equacionar uma possível exploração, pelas comunidades de investigação filosófica (Kennedy, 1994, 2004; Sharp, 1987), de recursos literários que utilizam certas figuras de desrazão, como o disparate, o absurdo e o ridículo, continuamente, também nos temos vindo a deparar com a problematização dos

---

<sup>17</sup> “The development of reasoning requires awareness of inferences and explicit metalogical thinking. For Moshman, reasoning begins with logic and progresses without a final maturity state. Reasoning begins with the capacity to make inferences, then develops into the capacity to apply these inferences to specific goals—what Moshman calls thinking. Thinking then develops into the ability to coordinate different inferences, thus creating new knowledge—what he calls reasoning. Reasoning is thinking with epistemic prudence, that is, with concern for accuracy and adherence to appropriate inferential norms” (Moshman, 2004 cit in Cloutier, 2021, pág. 34). Tradução própria.

próprios paradigmas relacionados com a infância. Ela atravessa e é atravessada pelo próprio processo de pensamento que nos tem movido e conduzido na nossa investigação.

Encontramos, no pensamento de Walter Kohan (2004, 2017), argumentos para continuar a equacionar o pensamento da infância, aqui, introduzindo questões fundamentais para o próprio enquadramento do espaço da infância, nos moldes da tradição educativa. Partindo da ilustração etimológica de J.-F. Lyotard (1992), encontramos uma necessidade de emancipação, como a tentativa de silenciamento da infância em prol da modernidade e de um ideal de racionalidade, em termos de uma infância vista como figura de incapacidade e percecionada com falta de resolução (Kohan, 2004). Inevitavelmente, para se evitar ser unicamente guiado pelo entendimento e razão do outro, a única solução seria deixar a razão ficar para trás e sair desse estado, ou seja: «A infância é uma metáfora para uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação» (Kohan, 2004, p.266).<sup>18</sup>

Mas será mesmo assim, perguntamos com estes autores. Mais uma vez, retomamos o pensar da experiência como transformação pela forma como somos afetados por determinado acontecimento (Lopez, 2014), agora encarada como companheira da infância (Kohan, 2004, p.269). Neste sentido, trazemos à equação uma renovada visão da infância com que nos identificamos, não como etapa, mas como expressão maior de um ser que a retoma e mergulha nela sempre que sente a urgência de se questionar e de problematizar o que o rodeia: «A infância é a condição de ser afetado que acompanha toda a vida. (...) É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema» (Kohan, 2004, p.267,268).<sup>19</sup>

Nas palavras de Walter Kohan, apesar de os nossos tempos serem resistentes a uma infância afirmativa, resistente e duradoura, de acordo com Agamben (2001), a infância pode conter em si a semente de uma experiência futura (Kohan, 2004, p. 269). Deste modo, a infância poderia assumir uma capacidade de resgate da capacidade de sonhar, no sentido de se contrapor ao silenciamento de sonhos e à resignação (Kohan, 2004, p.268-269). Entendemos esta resignação como um acomodar com a reprodução

---

<sup>18</sup> “La infancia es una metáfora para una vida sin razón, oscura, sin conocimiento. La emancipación sería un abandono de la infancia, su superación” (Kohan, 2004, p.266). Tradução própria.

<sup>19</sup> “La infancia es una metáfora para una vida sin razón, oscura, sin conocimiento. La emancipación sería un abandono de la infancia, su superación” (Kohan, 2004, p.266). Tradução própria.

continuada de modos e acontecimentos, nem sempre favoráveis, sem a capacidade de se permitir transformar pelas experiências.

Neste âmbito, vai ganhando forma uma noção de infância inerentemente transformadora (Kohan, 2004, p.278) e até certo ponto dispensada de uma obrigatoriedade temporalmente linear, ao facilitar um encontro entre a linguagem, o pensamento, o mundo, o que somos e o que podemos ser. De acordo com Agamben, «Passa a ser descontinuidade, irrupção do pensamento, do (im)possível, do por vir.» (Agamben apud Kohan, 2004, p.274).<sup>20</sup>

Esta caracterização da infância parece-nos, em certa medida, aproximá-la, cada vez mais, da literatura, sobretudo nos moldes em que a temos vindo a abordar no presente estudo, ao conceder-lhe um poder de (re)construir momentos, lugares, identidades e – arriscaríamos a dizer – lógicas e racionalidades.

Walter Kohan enfatiza esse carácter transformador e reconstrutor ao nos apresentar um conceito de infância:

como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como uma busca por outros mapas, como a história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo em que não se está. (Kohan, 2004, p.276).<sup>21</sup>

Neste sentido, estabelecendo paralelo com o nosso pensar a literatura, nomeadamente a denominada literatura infantil, consideramos da maior relevância a seguinte contribuição por parte de Deleuze para aprofundar a relação entre infância e literatura: tornar-se criança através do ato de escrever, indo na direção da infância do mundo e restaurar essa infância. Essas são as tarefas da literatura, segundo a leitura que Kohan apresenta da proposta deleuziana. (Deleuze apud Kohan, 2004, p.282)<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> “pasa a ser discontinuidad, irrupción del pensamiento, de lo (im)posible, de lo por venir” (Agamben apud Kohan, 2004, p.274). Tradução própria

<sup>21</sup> “como novedad, como experiencia, como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como búsqueda de otros mapas, como historia siempre naciente, como devenir, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser lo que no se es, de estar en otro mundo del que se está” (Kohan, 2004, p.276). Tradução própria.

<sup>22</sup>: tornarse niño a través del acto de escribir, ir en dirección a la infancia del mundo y restaurar esa infancia. Esas son las tareas de la literatura. (Deleuze apud Kohan, 2004, p.282). Tradução própria.

Prosseguimos reconhecendo uma relação dialógica, em constante movimento, longe de óbvia, reinventando-se à medida que se percorre, entre a infância, a literatura e o próprio pensamento filosófico.

Beatriz Fabiana Olarieta (2013) remete-nos também para a necessidade de problematizar a infância. Que paradigmas estão subjacentes à ideia de que a forma como as crianças possam pensar e se expressar se associe, geralmente, apenas a uma forma engraçada e ingênua? Essa forma pode ser atribuída, de acordo com a autora, a uma noção que é muitas vezes veiculada de «imaturidade para mexer com as noções espaciais e temporais que, pela sua abstração, ainda resultam incompreensíveis para elas; que surgem de uma incapacidade para distinguir a realidade da fantasia» (Olarieta, 2013, p.14).

Deste modo, partimos da linguagem literária que recorre ao que acima chamamos figuras de desrazão, como sejam o disparate, o ridículo e o absurdo, mas é incontornável situarmo-nos no espaço e no tempo também. Beatriz Olarieta ajuda-nos a prosseguir no aprofundamento dessas questões, ao enfatizar a postura mais comum perante o pensamento e o discurso das crianças, a nosso ver, uma visão limitada e limitadora, em termos cronológicos:

Creemos achar a causa dessas palavras em uma imaturidade. Depositamos a confusão que elas portam na incapacidade transitória dessas crianças para compreender e estabelecer distinções claras e estáveis. Assim, nossa tranquilizadora explicação nos deixa impermeáveis à inquietação que essas palavras infantis portam. Elas não podem questionar-nos porque procedem de alguém que ainda não sabe, que está confuso, que é muito ingênuo, muito inocente, mas que aos poucos, com o passar do tempo e o acompanhamento de uma cuidadosa educação, irá compreendendo como são as coisas (Olarieta, 2013, p.14).

A autora estabelece ainda relação com uma noção de infância que vai para além da idade, ao fazer a análise de afirmações de crianças registadas pelo escritor brasileiro Pedro Bloch e *O livro das perguntas* de Pablo Neruda. As ilações retiradas dessa análise realizada por Beatriz Olarieta sugerem a ideia de um outro tempo onde a infância parece cobrar outra dimensão que excede a idade que se tenha e a referência exclusiva a uma idade da vida (Olarieta, 2013, p.16). Assim, inspirando-se no referido sobre literatura

por Gilles Deleuze, a autora desvincula a noção de infância de um tempo a que não se pode voltar e que jamais pode ser retomado: «Nesta imagem a infância está associada ao movimento, a trajetos e devires, ao deslocamento - e não à fixação em uma etapa com começo e fim» (Olarieta, 2013, p.17).

De igual forma, a ideia de a infância ter a ver «com uma desestabilização, com um desarrumar o que estava ordenado e fixado, com um entrar nessa dimensão inaugural do tempo e da linguagem» (Olarieta, 2013, p.21) parece-nos muito semelhante às propriedades das figuras literárias disruptivas de racionalidade que temos vindo a identificar. É feita referência por Beatriz Olarieta ao facto de os comentários das crianças frequentemente desafiarem a lógica presente, por exemplo, em dicionários e a autora caracteriza, por isso, a infância como questionadora dos limites que damos ao mundo: «Então, quando alguém brinca com as palavras e as força a dizer coisas novas, está brincando com os sentidos instalados do mundo, está criando novos sentidos para compreender esse mundo, ou melhor, está criando novos mundos» (Olarieta, 2013, p.21).

No âmbito da linguagem, e em particular no campo da chamada literatura infantil, procuraremos, desta forma, situar e caracterizar o destinatário e a conotação que estas obras podem ter, nomeadamente no espicaçar e aprofundar do pensamento:

O infantil aqui é um verbo, uma ação, um exercício que abre mundos, que traz novas formas de olhar e de transformar o que achamos já conhecido, já sabido; é olhar o mundo como se fosse a primeira vez; é trazer sua novidade, sua abertura (Olarieta, 2013, p.19).

Parece-nos oportuno estabelecer relação entre esta definição de infantil, numa perspectiva literária, com a noção de abertura da filosofia mencionada por (Kohan, 2000, p. 179). Consideramos, pelo menos por agora, que nos fez avançar nesta nossa busca por uma caracterização da infância. Trata-se de uma ideia de infância que nos desafia, destabiliza, (des)significa ao poder acolher o ridículo, o absurdo e o disparate. Logo, as figuras de desrazão são encaradas como fonte de inspiração, como matéria-prima e como peças de lego ou pasta de modelar, passíveis de serem transformadas e serem transformadoras. Encontramos, assim, uma infância não despojada de senso e lógica, mas abrangente, integradora e disponível para as pensar e a si. Ela é generosa e atenta com a sensibilidade de perceber, investigar e cultivar sentidos. Uma infância que

sente e vive o tempo, de uma forma transdimensional. Uma infância provocadora, conciliadora, disruptora, precursora, renovadora e visionária. Estamos cada vez mais implicados numa (des)construção de racionalidade e de lógica pela e com a infância: «Essa possibilidade de inaugurar mundos que Rilke atribui ao trabalho da arte é o que estamos chamando aqui de infância» (Olarieta, 2013, p.22).

No que concerne a este desapego que temos vindo a retratar, dos limites encontrados pelo calendário que geralmente são utilizados para situar a infância, cabe ter em consideração os diferentes entendimentos da noção de tempo para além do estritamente cronológico. A este propósito, parece-nos muito oportuna a relação estabelecida, por parte de David Kennedy e Walter Kohan, entre o que Winnicott chamou de "espaço transicional" e o conceito de *aión* como termo grego para uma qualidade do tempo que se revela como o próprio momento da infância:

Esse espaço de transição é o espaço no qual a relação sujeito-objeto e, portanto, o "real" e o "imaginário" não são fixados ou codificados sob qualquer forma cultural ou histórica. Como tal, é o espaço do virtual – da criatividade e do jogo profundo de diversos tipos, incluindo o profundo jogo de investigação filosófica (Kennedy, Kohan, 2014, p.154).

A referência feita por Kennedy e Kohan (2014) a este espaço de transição associa-o também a uma qualidade do tempo e sobretudo a uma independência do “real” e do “imaginário”, conferindo-lhes, em certa medida, imunidade de imposições e/ou repressões de qualquer forma. Falar de um espaço de transição pode revestir-se do reconhecimento de um pensamento em constante movimento, não fixo ou codificado, que por sua vez implica uma racionalidade transformadora e em transformação. Não se anula ou contraria a noção de lógica enquanto encadeamento e raciocínio, mas antes reconhece-se a sua flexibilidade, reconectando-se e ensaiando e/ou estabelecendo novas relações. Talvez se possa estabelecer um paralelo com as moléculas e células que se reorganizam, dando origem a novos organismos e ecossistemas, ou com a informação inscrita no código genético, cuja mais ínfima alteração pode provocar mutações, originando diferentes ou novos seres.

Neste âmbito, procuramos continuar a aprofundar, não só esta noção de uma infância que extravasa os limites cronológicos, como uma infância que se reinventa e se repensa, a si e ao mundo, neste movimento.

A infância poderá, assim, ser considerada como uma linguagem do pensamento filosófico? Nesta ótica, caberá pensar como é feita a escuta e leitura dessa linguagem. E, a este respeito, Joanna Haynes e Karin Murriss referem:

Essas pesquisas para compreender a escuta de crianças e jovens apontam a necessidade de uma interpretação alargada da racionalidade ou logos (...) Corradi Fiumara não rejeita o racionalismo, mas procura contrabalançar sua capacidade de clausura e generalização. Ela exige atividade filosófica rigorosa, mas deseja incluir uma exploração daquelas coisas que a racionalidade “normal” tende a excluir, por ser incapaz de apreendê-las ou sistematizá-las (Haynes, Murriss, 2012b, p. 174).

Revela-se particularmente interessante questionar quais as consequências dessa clausura aqui mencionada, sobretudo em termos do encerramento cronológico da infância. Ao mesmo tempo, detivemo-nos na expressão «racionalidade “normal”»: será uma alusão ao instituído, veiculado, expectável? Para além da questão temporal, associada à infância, podemos, talvez, trazer à equação uma nova variável: o espaço.

Será que a infância, e mais concretamente a escuta da infância, cria espaços onde cabem uma multiplicidade e complexidade de coisas, incluindo outras racionalidades? Segundo Joanna Haynes e Karin Murriss, «A escuta é o aspecto vital da disposição e receptividade filosóficas para o que é esquivo, problemático, opaco ou provoca perplexidade» (2012b, p.174). A escuta assim retratada pode também ser característica da infância, na sua amplitude de atenção. Nesse sentido, essa disposição e receptividade seriam questões importantes de continuar a aprofundar

A infância pode ser uma porta de entrada para diferentes mundos e dimensões? Seria, nesse sentido, engenhosa a recriar princípios, a ligar as coisas, a estabelecer relações e inaugurar mundos e realidades. Neste seu tempo-espaço, tem uma perceção aberta e flexível, numa relação em (des)construção com o mundo e a linguagem e, portanto, privilegiada para abarcar infinitas possibilidades. Neste sentido, (re)inicia e (re)conecta mais do que encerra e nutre-se da linguagem como caldo primordial do pensamento. Ao se dedicarem e investirem no brincar e jogar, as crianças são mestres em descobrir, inventar, criar e iniciar. Estão realmente numa (dis)posição espacio-temporal privilegiada para ter uma visão que abarca diferentes perspetivas e se inspirarem e inspirarem à (re)criação de mundos.

Neste âmbito, tomamos em consideração a seguinte contribuição para continuarmos a pensar a infância:

A infância que afirmamos é uma dimensão ainda não suficientemente pensada da experiência humana. É uma oportunidade para assumir a descontinuidade como condição ontológica de existência, uma abertura dessa experiência do imprevisto, do que poderia ser de outra forma, ao que ainda não sabemos e não podemos. Aquela infância é uma “figura do início”, no sentido de uma imagem que dá origem à possibilidade de um futuro aberto, inesperado, imprevisto, de acordo com a lógica anterior à ruptura que introduz; um futuro insuspeitado, insólito (Kohan, 2004, p.279).<sup>23</sup>

Este insólito, não antecipado, nem previsto, portanto, seria impossível numa racionalidade conformada, absolutista e totalitária, sem direito a ser questionada e (re)construída. Walter Kohan fala-nos da transformação pela inquietude. A nosso ver, cabem também nesta visão o disparate, o absurdo e o ridículo. A linguagem literária que utiliza estas figuras disruptivas de racionalidade pode também ser considerada uma forma privilegiada de jogo que coloca tudo em perspectiva e, desta forma, dá início e (des)continuidade ao pensamento. Não desperdiça, antes recicla. Gera-o, ao mesmo tempo que é gerada por ele. As descobertas, dinâmicas – avanços e recuos – são, então, possíveis nesta visão de que o ilógico é apenas uma linguagem que ainda não foi descoberta, criada e/ou validada. Ou, então, de uma linguagem que desafia certos paradigmas tidos como únicos e, mais ainda, que desafia essa própria ideia de unicidade.

Numa postura próxima de uma infância em movimento (Kohan, 1999), talvez a possamos pensar como nómada do pensamento e, desse modo, tomar a frase «Só sei que nada sei» de Sócrates, não porque não saiba nada (será a ausência de saber sequer possível?), mas como forma de mostrar disponibilidade para integrar outras perspectivas, outros pontos de vista, de, no fundo, (des)aprender. E, perguntamos, nesta ótica que

---

<sup>23</sup> “La infancia que afirmamos es una dimensión aún no suficientemente pensada de la experiencia humana. Es una oportunidad de asumir la discontinuidad como condición ontológica de la existencia, una apertura de esa experiencia a lo imprevisto, a lo que puede ser de otra forma, a lo que todavía no sabemos ni podemos. Esa infancia es una “figura del comienzo”, en el sentido de una imagen que da lugar a la posibilidad de un porvenir abierto, inesperado, inesperable, según la lógica previa a la ruptura que ella introduce; un porvenir insospechado, insólito” (Kohan, 2004, p.279). Tradução própria.

considera infância(s) de (des)aprendizagem permanente, onde está a filosofia? Serão as crianças capazes de transformar o que, à partida não é tido como filosofia, em filosofia? Apenas encontram a filosofia que já está nas coisas, ou, ainda melhor, criam e participam na (re)construção de filosofia?

Podemos, deste modo, conceber a infância, não tanto como etapa, mas como uma terceira linguagem privilegiada encontrada do pensamento. No sentido de conter em si mesma um código capaz de expressar e (des)construir pensamento.

E, neste sentido, Walter Kohan, descreve a infância como condição da história, ou seja, o ser humano não fala desde sempre, porque tem que aprender a falar, numa infância que, por isso, não pode ser universalizada ou antecipada.

De certa forma, estamos sempre aprendendo a falar (e a ser falados), nunca “sabemos” falar (nem somos completamente “conhecidos” pela linguagem) de forma definitiva, a nossa experiência na linguagem nunca termina. Quando pensamos que sabemos tudo, nos tornamos natureza. Sem experiência da infância, somos natureza inerte, normalidade imutável, mas não historicidade sempre modificável. Deste modo, experiência e infância (experiência da infância, infância da experiência) são condições de possibilidade da existência humana, não importa a sua idade (Kohan, 2004, p.272).<sup>24</sup>

O pensamento é a única forma de validar e legislar o que é racional, razoável, lógico, correto? E a infância é ou domina uma linguagem transdimensional capaz de traduzir (i)lógicas? Pelo menos no pensamento de Walter Kohan a infância é capaz de romper com uma inércia repetitiva, talvez apelativa para um certo e determinado mundo: «Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do que está estabelecido» (Kohan, 2004, p.281).<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> “En un cierto sentido, estamos siempre aprendiendo a hablar (y a ser hablados), nunca “sabemos” hablar (ni somos del todo “sabidos” por el lenguaje) de forma definitiva, nunca acaba nuestra experiencia en el lenguaje. Cuando creemos saberlo todo, nos hemos vuelto naturaleza. Sin experiencia de la infancia, somos naturaleza inerte, normalidad inmodificable, pero no historicidad siempre modificable. De este modo, experiencia y infancia (experiencia de la infancia, infancia de la experiencia) son condiciones de posibilidad de la existencia humana, no importa su edad” (Kohan, 2004, p.272). Tradução própria.

<sup>25</sup> “Ella simboliza la posibilidad de una ruptura radical con la repetición de lo mismo, la expectativa de la repetición libre y compleja, de lo radicalmente nuevo, de lo que no puede ser inscrito en la lógica de lo establecido” (Kohan, 2004, p.281). Tradução própria.

A propósito do que as crianças dizem e pensam acerca da infância, parece-nos muito oportuno e válido auscultar as próprias crianças, uma vez que são as suas experiências de pensamento que mobilizam e (des)constróem este nosso processo investigativo. O artigo “Being Children: Children’s Voices on Childhood” situa-se no contexto dos direitos da criança, relatando um estudo envolvendo crianças de 11 países e 5 continentes em discussões filosóficas sobre conceitos da criança e da infância. Entre várias constatações presentes no artigo, gostaríamos de realçar, no âmbito desta investigação, a percepção positiva da infância por parte de várias crianças de diferentes países, não obstante a falta de independência e de poder de decisão mencionadas. Consideramos que a infância ter sido retratada como oportunidade de criar memórias e de realizar experiências é de extrema relevância para a presente discussão, enquanto reconhecimento da experiência da infância como lugar de (des)construção de pensamento. Igualmente pertinente é o facto de as experiências prazerosas e a oportunidade de aprender serem associadas à infância.

Seria interessante aprofundar esta ideia da finitude da infância e da aprendizagem com prazo de validade estarem intimamente relacionadas. Acabando a infância deixa de haver condições favoráveis para a aprendizagem ou deixando de haver condições favoráveis para a aprendizagem acaba a infância? Estes dois conceitos, o de infância e o de aprendizagem surgem, assim, percecionados por vários dos entrevistados no estudo mencionado, não só como interdependentes, mas também como a expirar num qualquer momento futuro: «As crianças suíças falaram sobre a necessidade de aprender coisas quando crianças porque esse lugar não está mais disponível quando a infância acaba. Aprender parece ser privilégio exclusivo das crianças» (Cassidy et al., 2017, p.708).<sup>26</sup>

Ao nos debruçarmos sobre o pensamento filosófico das crianças, em diálogo com os próprios paradigmas da infância, inevitavelmente nos deparamos com uma questão: filosofia e pensamento filosófico serão a mesma coisa? No caso de as percecionarmos como distintas há lugar para as experiências de pensamento filosófico da infância contribuírem para a experiência de pensamento da filosofia? José Auri Cunha contribui para o nosso pensar sobre estas questões ao referir que filosofar e filosofia se confundem em certos contextos. «Afinal repensar o já-pensado deveria servir para pensar o ainda não pensado» (1999, p.219). Neste sentido, as experiências de

---

<sup>26</sup> “The Swiss children spoke about needing to learn things as children because that place is no longer available when one’s childhood is over. Learning appears to be the exclusive privilege of children” (Cassidy et al., 2017, p.708). Tradução própria.

pensamento da infância (re)pensam e (re)constróem pensamento filosófico e/ou filosofia?

Após esta abordagem a aspetos que se prendem com o encarar a experiência de pensamento da infância como possível (des)construtora e ressignificadora da racionalidade, torna-se, agora, oportuno pensar, no subcapítulo que se segue, o papel de experiências filosóficas com e pela infância. Assim, procuraremos enquadrar as propostas de vários autores na bibliografia da área da filosofia para/com crianças, ao mesmo tempo que nos questionamos sobre o reflexo da linguagem utilizada para a sua denominação na própria proposta.

## II.2. (Des)continuidades na Filosofia para/com/das Crianças

Nesta nossa abordagem à Filosofia para/com/das Crianças começamos por fazer um breve enquadramento das propostas de vários autores na história da Filosofia para/com/das crianças. Pelo menos desde a década de 70 do século XX, vários autores defendem que as crianças são capazes de elaborar pensamentos filosóficos complexos (Matthews, 1999), que têm o direito de fazer filosofia (Splitter, Sharp, 1995, p. 115) e, até, de contribuir com as suas ideias para a reconstrução da própria Filosofia (Kennedy, 1999).

A este propósito, como já vimos, L. Splitter e A. M. Sharp constataam que as crianças que “fazem” – consideramos muito interessante a escolha deste verbo - filosofia alargam a sua visão do mundo, abarcando outras perspetivas e são livres de contemplar novas possibilidades e caminhos para pensar. Nesta sua participação, descobrem um sentimento de liberdade intelectual ao tomarem consciência que têm ideias, que conseguem expressá-las, mas também se apercebem da sua capacidade de descobrir ideias que fazem sentido (idem, p. 118). Outra menção, no âmbito deste nosso estudo, que consideramos muito importante é a relacionada com o “descobrir”. Seria, quem sabe, oportuno aprofundar em que medida e no que consiste esse processo de descoberta, nomeadamente no âmbito da Filosofia para/com/das Crianças. A descoberta implica também invenção de ideias e pensamentos e, ao mesmo tempo, reflecte a escolha do verbo “fazer”, enquanto assumir da recriação da filosofia? A esse propósito, Gareth Matthews refere o seguinte:

Não considero que as crianças fazem pré-filosofia, nem profilosofia, nem que meramente recapitulam um raciocínio que já pode ser encontrado na história do nosso tema. As vejo, antes, somando-se ao grande diálogo filosófico e fazendo a sua própria contribuição original ao mesmo (Matthews, 1999, pp. 37-38).

Neste sentido, Walter Kohan amplia esta ideia e fala, inclusive, de um movimento que iria da Filosofia para ou com Crianças para a Filosofia das Crianças:

A última expressão, “filosofia das crianças”, designa um movimento que, como se espera, expressará a voz das crianças nos diferentes âmbitos problemáticos que conformam uma filosofia: uma estética, uma ética, uma metafísica, uma filosofia social e política hoje silenciadas no discurso filosófico dominante (Kohan, Kennedy, 1999, p.71).

Parece-nos que a proposta apresentada de recriar o exercício da racionalidade a partir dos diálogos da infância que exploram o disparate, o ridículo e o absurdo pode encontrar ecos dentro da própria literatura da área da Filosofia com/das Crianças. Interrogamo-nos sobre se a filosofia se conforma, ou se (des)conformando numa perspectiva que pressupõe movimento?

De facto, desde as primeiras propostas curriculares de M. Lipman, A. Sharp e outros colaboradores do IAPC: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, ou mesmo da Filosofia da Infância de Gareth Matthews, até à reconfiguração da infância trazida por autores como Walter Kohan, poderemos encontrar uma problematização crítica da própria noção de pensamento ou de racionalidade filosófica. E claro que a Literatura foi uma aliada fundamental da Filosofia neste movimento (Haynes, Murriss, 2012a, 2012b), ao favorecer experiências de pensamento e de diálogo transformadoras, tanto para as crianças como para os educadores.

Walter Kohan ajuda-nos levantando várias questões à abordagem inicial da Filosofia para Crianças, nomeadamente acerca da reconstrução da história da filosofia ocidental escrita por Lipman, na forma de novelas, para levar a Filosofia às crianças.

[...] a afirmação das novelas e manuais de uma racionalidade para a qual não parecem ter peso significativo questões como o poder e o desejo e todo o leque de posições filosóficas desconsideradas por Lipman. Não há nisso mais do que uma

constatação: o trabalho filosófico e literário está sempre marcado pelas preferências e leituras do autor; o que nos interrogamos é se nos interessa levar às crianças essa particular reconstrução da história da filosofia, assim balizada pela tradição pragmatista (Kohan, 2000, p. 178).

Esta afirmação de uma racionalidade particular, balizada e a desconsiderar poderes, desejos e posições, reveste-se de particular interesse no âmbito da nossa dissertação e contribui para problematizar a relação da criação literária com a presença do absurdo, do ridículo e do disparate na (des)construção do pensamento pelas crianças. Relativamente ao *nonsense* encontramos, como vimos no primeiro capítulo, nas características que lhe são atribuídas por vários autores e nas propostas de definição apresentadas, um discurso que utiliza figuras de desrazão, como meio de questionar e até inverter as coerências lógicas do mundo (Vasconcelos, 2019). Qual seria, neste âmbito, o papel do texto *nonsense* nas comunidades de investigação filosófica? Estaremos a propor o contrário dessa racionalidade ao promover o contacto com o ilógico presente na literatura *nonsense*?

Mas, cabe, antes de mais, perguntar: a que racionalidade nos referimos? A proposta de M. Lipman almeja cidadãos razoáveis (2003), atendendo a que conceito de razão? São apenas métodos diferentes de espicaçar o pensamento ou os pensamentos a que chegamos serão também diferentes?

A propósito da racionalidade humana, Pramod Nayar, referindo-se às críticas ao humanismo, sobretudo enquanto padrão categorizador e modelo classificatório no qual o “Homem” universal foi definido, enuncia o argumento de que o conhecimento não pode ser fundado no sujeito humano e nos seus processos cognitivos porque, tal como a natureza humana, o conhecimento é socialmente construído (Nayar, 2020, p.173). Poderemos, talvez, independentemente dos paradigmas que lhe deram origem, percecionar neste argumento uma abertura para questionar uma determinada forma de encarar a racionalidade. Uma racionalidade vinculada a atributos difundidos e instituídos predominantemente pela cultura ocidental, e definida como critério de “normalidade”.

Temos vindo a questionar a racionalidade como única, universal, absoluta, convencionada e veiculada como norma ou padrão sem ser enquadrada num conjunto de critérios que a situem. A nossa postura vai no sentido de reconhecer e continuar a aprofundar a racionalidade como uma (des)construção interdependente dos agentes e

sistemas que a validam, assumindo, portanto, que as características e os sistemas onde se move o observador condicionam aquilo que é observado. O que é tomado como a racionalidade “natural” do Homem desenvolveu-se, na realidade, a partir de um conjunto de processos sociais históricos que definiram os critérios dessa mesma racionalidade (Foucault, 1972, apud Bernardino, Freitas, Soeiro (Orgs.)). Assim, consideramos que não poderão existir redutos vedados e de acesso proibido – sagrados, onipotentes e/ou imperturbáveis – ao pensamento que não se poderá, igualmente, coibir de constantemente se questionar e (re)construir.

Inerente também ao nosso estudo tem sido o construto de uma noção de infância como a condição de ser afetado ao longo da vida (Kohan, 2004) ou, pelo menos, o reconhecer das implicações de diferentes paradigmas sobre esta noção. Nesse sentido, realçamos, igualmente, o sinalizar, por Walter Kohan, da «conveniência de se relacionar com filosofia para crianças como um projeto aberto e inacabado e não como um projeto acabado a ser aplicado» (Kohan, 2000, p. 178). A proposta de um projeto aberto parece estender-se à própria noção de infância com a menção a novos sentidos mais abertos «num diálogo mais franco com a alteridade da infância» (idem, p. 179):

trata-se de levar o desafio filosófico que nos coloca Lipman até seus limites educacionais, filosóficos e políticos: levar a sério o novo interlocutor filosófico (a infância). Nesse caso, a tarefa exigiria seu contrário: antes de mais nada, abrir a filosofia a uma nova infância, a um novo início, a um novo pensar (Kohan, 2000, p. 179).

Esta ideia de abrir a filosofia será, talvez, uma forma de a renovar e ventilar. Se ficasse fechada seria como uma cápsula do tempo, meritoriamente educativa e formativa, uma prova fóssil, disponível para ser compreendida e reproduzida. Mas se se permitisse renovar seria, então, orgânica, permitindo cultivar o pensamento com verdadeira possibilidade de florescer, logo infinitamente pensável e pensante.

Esta abertura contempla o ilógico? Em caso afirmativo, o ridículo, o absurdo e o disparate seriam certamente recursos, como adubo para o pensamento. Neste caso, o não senso seria apenas o não ceder à pressão de se fidelizar num senso, sem poder fugir, saltitar, alterar e (des)construir. Podemos, assim, conceber o texto *nonsense* como uma oportunidade de não se dar por acabado, acomodado a uma determinada racionalidade convencional, sem espaço para considerar outras opções, para mudar de ideias, para

ensaiar, para recomeçar, no fundo para pensar. Poderá também o *nonsense* desempenhar uma função semelhante à suspensão fenomenológica, ao suspender as nossas crenças, hábitos ou certezas, quer para as fundamentar devidamente, quer para as corrigir ou abandonar.

Poderemos, talvez, fazer uma ponte com a ideia de Gareth Matthews, realçando a filosofia feita pelas crianças: «As vejo, antes, somando-se ao grande diálogo filosófico e fazendo a sua própria contribuição original ao mesmo» (Matthews, 1999, pp. 37-38). Esta afirmação de Gareth Matthews teve um enorme impacto em todo este nosso percurso investigativo e, ainda agora, convida-nos a prosseguir, talvez mesmo como ponto de partida para muitas considerações e investigações futuras. A questão da originalidade e criatividade no pensamento da criança está no cerne do que mobiliza este estudo, o que nos leva a várias interrogações que, em jeito de provocação, passamos a enunciar: reinventar pressupõe sempre, em certa medida, criar e tornar novo? Se a primeira questão for respondida afirmativamente, então, reinventar a história da filosofia nunca é meramente uma recapitulação automática ou eco? Se as crianças estivessem apenas programadas para seguir os mesmos passos percorridos pelos grandes nomes da filosofia antes delas (sendo elas humanas), então qualquer pensamento filosófico (de indivíduos de qualquer idade) seria apenas recapitulação sem nada de novo ou inventivo?

Neste âmbito, desconstruindo o pensamento filosófico, encontramos nas ideias de John Dewey uma pertinente contribuição relativamente à forma como as crianças percecionam as experiências, quando o autor se refere à não separação da preparação para a vida e da vida propriamente dita das crianças, defendendo que, ao mesmo tempo em que vivemos, experimentamos e aprendemos (Dewey, 1965, apud Olarieta, 2018).

Ainda no que concerne à desconstrução do pensamento filosófico, de acordo com Maria Teresa De La Garza, o saber filosófico só pode ser construído por cada um e «a primeira tarefa do narrador não é informar, mas fazer do narrado experiência daquele que fala e dos que o ouvem» (Garza, 1999 in Kohan; Leal Org., 1999, p. 115 p. 115).

Temos, deste modo, vindo a assistir a uma mudança de paradigma, desde o seu início com M. Lipman, no próprio movimento da Filosofia para/com/das Crianças, interdependente dos próprios paradigmas relacionados com a infância. Assim, também a relação entre literatura e filosofia, nomeadamente no âmbito das comunidades de investigação filosófica, tem vindo a mudar e, até certo ponto, a refletir essas mudanças.

O programa Filosofia para Crianças, criado no IAPC, está desde o início ligado a textos, na forma de novelas e respetivos manuais (Lipman, 1988). No nosso entender, o facto de essas novelas se fazerem acompanhar de manuais invalida, por si só, que se trate de literatura. Comparamos, com as devidas diferenças, estes manuais às fichas de leitura com valor educativo e pedagógico, mas a desvirtuar um contexto literário. Ao contrário dos textos em referência, o texto realmente questionador e não impositivo é o texto que tem valor literário, ou seja, que levanta questões, permanentemente em aberto, e não conduz ou sugere um conjunto de respostas fechadas e pré-definidas.

O Programa original de Filosofia para Crianças estava centrado numa proposta que se munia desse conjunto de novelas e manuais que procuravam favorecer o desenvolvimento de um pensamento de “ordem superior” e eram apresentados como um pré-texto para o diálogo filosófico, num sentido instrumental, apenas para garantir o foco em assuntos filosóficos (Lipman, 1988; Sharp, 1987). Aqui podem surgir algumas dúvidas, como por exemplo se existe subestimação do potencial do pensamento que caracteriza o próprio texto literário (Kohan, 2000). Várias outras críticas se seguiram a este vínculo, como, por exemplo, a subordinação da literatura ao serviço da filosofia, ao mesmo tempo que se apontava o fator redutor destes textos, ao apenas retratarem determinadas classes sociais e contextos (Harris, 1984, 2020; Kohan, 2000).

A relação entre a educação e a vida estava, assim, fatiada, em certa medida, numa artificialidade, em contraponto com a noção que temos vindo a construir (Dewey, 1965; Matthews, 1999). Estamos, pois, mais perto, neste quadro investigativo, da inclusão de uma diversidade de experiências e situações a que nos parece aludir Beatriz Olarieta, ao reconfigurar o papel da literatura:

tanto a literatura quanto a filosofia nos conectam com a ambiguidade, com a complexidade do real. A literatura e a filosofia são cúmplices que falam uma mesma língua secreta. O lugar da literatura na prática da filosofia, então, excederá amplamente a função de colocar um pouco de tempero na tarefa de pensar. Ela guarda com o pensamento uma íntima familiaridade que nos tira da ordem habitual com a qual as palavras ordenam o mundo e nos faz deparar com sua multiplicidade originária (Olarieta, 2008, p.27).

Temos em consideração, sobretudo, neste perspetivar da relação entre filosofia e literatura, uma linha investigativa que vislumbra os seus limites como imprecisos ou

mesmo inexistentes e contraria a ideia de que a Filosofia usa um discurso racional, ao qual a Literatura renuncia (Garza, 1999), quanto mais não seja porque a desconstrução de racionalidade em que estamos investidos não abarca esta universalidade e exclusividade, pela negação de outras lógicas. Por outro lado, a própria história entre estas duas disciplinas tem mostrado que a sua forma de se exprimir é resultado da sua relação, mais do que da sua especificidade, constrangida em limites estanques (Garza 1999; Olarieta, 2008).

Na sua caracterização da literatura, Beatriz Olarieta, contrapondo-a com outras linguagens, ajuda-nos a pensar a pertinência do texto literário numa experiência de filosofia:

A literatura diz algo sobre o que nós e o mundo somos. Ela fala do ser. Em que sentido? No sentido que o apresenta a nós. Referindo-se à imagem poética, Octavio Paz (2006) afirma que ela diz o que, por natureza, a linguagem ordenada, submetida às leis do discurso habitual, não pode dizer. A imagem literária libera a linguagem do incômodo trabalho de ter de representar e se entrega à apresentação. Rompe os diques da sintaxe e do dicionário. A linguagem colocada a significar tem de se ajustar à lógica do isto ou aquilo. Uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo. Deste modo, as palavras são alinhadas pelo sentido que lhes dá unidade e as dirige em uma única direção. Mas a imagem poética conserva uma pluralidade de sentidos que não são exclusivos de seu universo (o universo poético). Ela diz algo sobre o mundo e sobre nós e nesse dizer revela a verdade do que somos (Olarieta, 2008, p.35).

Talvez, tanto a literatura como a filosofia, ainda que diferindo na estrutura e no processo, possuam um carácter argumentativo, no sentido de se revelarem e reinventarem como forma de expressar algo, quer seja para o outro, quer seja para si mesmo, enquanto questionamento e procura de sentido para o mundo. Nesta problematização, estamos perante uma atitude ativa face à filosofia, como prática que não se transmite, mas que se exerce e que se questiona a si mesma, investigando os seus próprios métodos (Kohan, 2020). Parece-nos que o texto literário, sobretudo o que recorre ao absurdo, ao ridículo e ao disparate é um recurso rico e versátil, enquanto potencialmente disruptivo de uma racionalidade, e, portanto, oportunamente a exigir e facilitar que o pensamento filosófico seja exercido e se questione, não só sobre os

assuntos levantados pelos textos, como sobre a pertinência e adequação dos próprios textos para um debate filosófico. Estamos, deste modo, mais do que a discutir a eficiência dos métodos, a questionar os pressupostos e fins desses métodos.

Encontramos, *a posteriori*, no pensamento de Jorge Larrosa, o que nos parece ser uma descontinuidade para aquilo que pretendemos, ao intitular este subcapítulo: “(Des)continuidades na Filosofia para/com/das Crianças”. Segundo este autor, a educação é, ela própria, também uma figura de descontinuidade e do porvir:

A educação tem a ver com o quem sabe de uma vida que nunca poderemos possuir, com o quem sabe de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o quem sabe de uma palavra que não compreenderemos, com o quicá de um pensamento que nunca poderemos pensar. Mas que, ao mesmo tempo, necessitam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras e de nossos pensamentos (Larrosa in Kohan, Leal org., 1999, p. 129).

Nesse movimento descontínuo de livre circulação das palavras e dos pensamentos, podemos talvez falar de uma perspectiva transgressora de um tempo e até de uma vida. Qual o papel da infância nessa transgressão é o que procuraremos abordar de seguida, auscultando a própria infância e o seu pensamento e tendo como aliadas a filosofia e a literatura numa experiência dialógica de pensamento filosófico.

Assim, prosseguimos no próximo subcapítulo procurando entender os próprios processos de pensamento que se pensam a si mesmos e se (des)estruturam, também em contextos de comunidades de investigação filosófica.

### **II.3. Comunidades de investigação filosófica: Pensar racionalidades?**

A própria filosofia para/com/das Crianças repercute, como vimos, o engajamento que reflete e é refletido pelo pensar a infância, enquanto linguagem fértil em (re)significação.

Será que o contacto e a exploração do disparate, do ridículo e do absurdo podem potenciar o questionamento, o aprofundamento do pensamento e a discussão e (re)criação de conceitos filosóficos pelas crianças? De que forma? E o que acontece ao

próprio pensamento filosófico depois de passar por esta experiência de pensamento da infância?

Carla Silva e Walter Lima, na sua problematização da infância e da experiência, dão-nos, a este respeito, algumas pistas:

é possível perceber a criação de novos sentidos para o mundo e, assim, a fala vai sendo pronunciada como um acontecimento que sempre renova, pois não preocupa-se com uma apresentação estrutural em que o que se diz se propõe a traduzir o mundo. Pelo contrário. A fala inventa o mundo. É neste sentido a invenção nietzscheana é uma experiência com o dizer porque ambas estão intimamente ligadas com o pensamento. É neste sentido que dizer infantilmente é criar experiências de pensamento, pois possibilita múltiplas maneiras de dizer (Silva, Lima, 2016, p.588).

No que concerne à potencialidade filosófica, encontramos na nossa pesquisa relação estabelecida entre estes jogos de linguagem com recurso ao disparate, absurdo e ridículo e o desenvolvimento de competências que concorrem para o aprofundamento do pensamento, mas também, e sobretudo, como forma de questionar o que nos rodeia: «o aspeto ficcional na literatura para a infância vai continuar a fornecer-nos muito mais percepções sobre as maneiras incríveis como usamos a linguagem para dar sentido ao nosso mundo (Süner, 2017, p.14).<sup>27</sup>

Encontramos, igualmente, na metáfora enquanto recurso literário, não necessariamente uma função disruptiva, mas esta característica questionadora do mundo, na qual «leva à formação de metáforas, este instinto fundamental do homem de que não nos podemos abstrair (...) pelo facto de, a partir das suas produções volatilizadas, os conceitos, se construir para ele um mundo novo» (Nietzsche, 1984, p.99). Será também pertinente pensarmos se este mundo novo recriado a partir da linguagem substitui o anterior ou coexistem, ou melhor, como se reorganizam e reajustam?

A este propósito, Beatriz Olarieta afirma: «Assim como a literatura, a filosofia trabalha sobre as fronteiras» (Olarieta, 2008, p.37). Constata-se que também David Kennedy recorreu ao termo “fronteira” para se referir às palavras: «As palavras, pelo

---

<sup>27</sup>«fictions in children’s literature, will continue to provide us with many more insights into the wondrous ways in which we use language to make sense of our world. (Süner, 2017, p.14) Tradução própria.

menos na prática da poesia, da filosofia e do diálogo real, são um fenómeno fronteiro» (Kennedy, 1994, p.6).<sup>28</sup> Reconstruir um mundo novo implica reconhecer ou atribuir fronteiras, nem que seja para saber a partir de onde trabalhar ou o que (des)construir. As figuras literárias que reconhecemos como disruptivas têm também que ter algo com que se incompatibilizar, ou pelo menos, algo a estranhar.

Estas considerações são muito profícuas, a nosso ver, para se continuar a aprofundar as questões que se prendem com as relações entre filosofia e literatura e também com o próprio pensamento porque, talvez essas fronteiras sejam prolongamentos frágeis da própria condição humana, passíveis de se moverem de acordo com a linguagem que lhe dá sentido e significado. Pensamos estar, na presente discussão, a contribuir para o alicerçar dessas fronteiras, mas enquanto lógicas nómadas. Poderemos, quem sabe, fazer um exercício metafórico, onde essas lógicas seriam imigrantes ilegais, “*Aliens*”, penetras transgressores, até serem legalizados, ou devidamente validados, isto é, se ganharem o direito para que tal aconteça, com a respetiva documentação que os ateste como cidadãos de bem cumpridores e contributivos. Deste modo, o reajuste das fronteiras muda também as percepções e os papéis atribuídos. Reajustando as fronteiras do conceito de transgressão, mudam os transgressores e vice-versa. As figuras de desrazão só o são de acordo com determinados critérios e paradigmas, no sentido de que são precisamente conceitos, ideias e perspetivas que os posicionam.

As questões que temos vindo a colocar ganham particular interesse se pensarmos que o nomadismo das ideias e conceitos é o que garante a possibilidade de novas e diferentes perspetivas, mas a deslocação implica mudanças e reajustes das várias partes envolvidas, ou seja, o que em determinado espaço-tempo é disruptivo pode deixar de o ser ou pode não o ser noutra espaço-tempo. A própria dinâmica influencia e é influenciada pelas mudanças ocorridas e pelas forças exercidas.

Todos estes pensamentos tornam-se ainda mais interessantes se tivermos em consideração que «A infância pode aqui ser entendida não apenas como um período da vida, mas como um poder específico, força ou intensidade que habita uma vida qualitativa em qualquer momento cronológico» (Kohan, 2017, p.57).<sup>29</sup> Será a infância

---

<sup>28</sup> “Words, at least in the practice of poetry, philosophy, and of real dialogue, are a boundary phenomenon” (Kennedy, 1994, p.6). Tradução própria.

<sup>29</sup> “Childhood may here be understood, not only as a period of life but as a specific strength, force or intensity that inhabits a qualitative life at any given chronologic time” (Kohan, 2017, p.57). Tradução própria

essa tal força que anula as fronteiras, ou melhor, as recoloca e reconfigura, ao serviço e por meio do pensamento?

Em termos de linguagens do pensamento temos, então, códigos que se seguem e simultaneamente se ameaçam e fronteiras que se estabelecem, reconhecendo, ao mesmo tempo, a sua característica móvel. Há como que um desafio ou um jogo, uma vez que «ainda que obedeça ao código da língua, ao mesmo tempo a palavra literária ameaça o tempo todo esse código» (Olarieta, 2008, p.37).

Encontramos no termo «Fundamentos Moventes» (Nietzsche, 1984, p.95), expressão máxima de uma possível contradição, uma vez que deslocar os alicerces dificulta ou impede que exerçam a função que lhes é atribuída. Isto numa primeira abordagem, segundo determinada lógica, mas a comunicar de forma o mais eficaz possível, uma ideia. Estamos em presença de um jogo de palavras, uma provocação, uma sugestão de ajustar as lógicas, à medida da situação? Podem alicerçar-se em apenas duas palavras uma infinidade de razões? Os fundamentos são tanto mais fortes quanto mais se permitem experiências transformadoras?

Será, talvez, oportuno trazer de novo à discussão e estabelecer relação com a proposta de um caminho para um futuro imaginado (Dewey, 1938, apud Sharp, 1986). O pensamento iria constituir-se, desta forma, qual máquina do tempo, numa viagem que se reconstrói à medida que se percorre, servindo-se de linguagens que o e se (re)codificam.

Encontramos, mais uma vez, referência a uma aparente oposição, particularmente interessante se analisada em termos de comunidades que investigam, expressam e (re)criam pensamento, trazida por F. Nietzsche: «Quando até já o homem de acção liga a sua vida à razão e aos conceitos para não ser levado pela corrente e para não se sentir perdido» (Nietzsche, 1984, p.99). Consideramos pertinente, sobretudo, à luz do nosso título “Pensar racionalidades?”, refletir se acção e razão estão em pólos antagónicos ou são fatores interdependentes de um sistema dinâmico, assim como racionalidade, experiência e intuição. Estes conceitos poderão ser comparados, nestes termos, segundo os mesmos critérios? Poderão sequer ser separados ou farão parte de um todo poroso? Numa comunidade de investigação filosófica estar-se-á a agir pelo e no pensamento, apurando, desmontando e (re)construindo razões. Estaremos, talvez, em condições de nos questionarmos se (re)construimos e/ou pensamos racionalidades.

A esse propósito, consideramos, igualmente, muito relevante para o nosso estudo a abordagem à teoria pluralista e construtivista do racional de Moshman, segundo a qual

a «racionalidade se desenvolve por meio do aumento da nossa compreensão metacognitiva, que, por sua vez, ocorre durante as interações entre pares» (Cloutier, 2021, pág. 33).<sup>30</sup>

Esta constatação leva-nos a estabelecer relação com o defendido por Ann Margareth Sharp acerca das comunidades de investigação filosófica, no sentido de facilitar que os seus membros sejam «capazes de ouvir os outros com atenção», «capazes de rever os próprios pontos de vista à luz da razão dos outros», «capazes de desenvolver as ideias uns dos outros» (Sharp, 1987, pp. 38, 39).<sup>31</sup> A autora chama a atenção para o facto de que cada vez que uma criança expressa um ponto de vista acerca de alguma questão filosófica numa comunidade de investigação, está a partilhar as suas ideias baseadas na sua própria experiência, mas poderá também estar a expressar uma hipótese e a contribuir para o pensamento de outros na comunidade. Por isso mesmo, «o professor e as outras crianças devem estar dispostas a ajudar-se mutuamente a encontrar razões para as opiniões que defendem. Cada criança da comunidade está tentando dar sentido ao mundo. É uma tarefa muito complexa» (Sharp, 2017, p.190).<sup>32</sup> Ora, o reconhecimento desta complexidade inerente ao pensamento e à condição humana e, ao mesmo tempo, da sua singularidade, reveste-se, a nosso ver, de extrema relevância se tivermos em consideração que «é através da comunidade de investigação que as crianças expressam os seus pontos de vista, desenvolvem as suas próprias ideias sobre o mundo e partilham uma experiência de serem aceites pelos outros» (Sharp, 2017, p.189).<sup>33</sup> Nesta partilha, muitas vezes, aquilo que é expressado por alguém vai influenciar o pensamento do outro, não só naquele momento, mas como parte de uma visão ou perspectiva futura. Deste modo, a abertura para discordar, para questionar, para duvidar enquadra-se numa proposta literária que rompe com o padronizado e com o convencionalizado. Assim, também nesta perspectiva, a proposta de comunidade de investigação filosófica, pode facilitar a deslocação das ideias e criar oportunidades de experiências de pensamento transformadoras.

---

<sup>30</sup> “rationality develops through our increased metacognitive understanding, which occurs during peer interactions” (Cloutier, 2021, pág. 33). Tradução própria.

<sup>31</sup> «able to listen to others attentively», «able to revise one’s views in light of reason from others», «able to build upon one another’s ideas» (Sharp, 1987, pp. 38, 39). Tradução própria.

<sup>32</sup> “the teacher and the other children should be willing to help each other find reasons for the views that they hold. Each child in the community is trying to make sense of the world. It is a very complex task” (Sharp, 2017, p.190). Tradução própria.

<sup>33</sup> «it is through the community of inquiry that children come to express their views, develop their own ideas about the world, and share an experience of being accepted by others» (Sharp, 2017, p.189).

Ann Sharp refere que a reflexão possibilita comparar o próprio ponto de vista com o ponto de vista dos seus pares. É, assim, necessário ser capaz de escutar atentamente os argumentos do outro e de ter em consideração as razões pelas quais o outro tomou tal posição e, assim sendo, «Chegará o dia em que as crianças comecem a aplicar critérios aos seus próprios pensamentos sobre ações. Acabamos por nos habituar a perguntar-nos quais as razões que nos levam a defender um determinado ponto de vista» (Sharp, 2017, p.190).<sup>34</sup> Desta forma, o foco não está no que é defendido, mas na sua capacidade de o defender, o que nos conduz a um pensamento realmente aprofundado que não se fica pelo superficial, e não se contenta e conforma com o apresentado como dado adquirido. Nesta abertura e liberdade para pensar sem restrições e coações, facilita-se, no e pelo pensamento, o exercício de experiências filosóficas.

Encontramos aqui referência à aplicação de critérios, o que consideramos de extrema relevância quando se pensa sobre racionalidade. A racionalidade está dependente dos critérios que lhe aplicamos? Não só o conceito, mas os critérios previamente definidos e esclarecidos influem no percebido como racionalidade?

Voltando à abordagem de Moshman (2004) à racionalidade, e estabelecendo relação entre metacognição e as interações entre pares, prende-nos sobretudo a ideia da relação dialógica em comunidade, num processo de reconfiguração mútua (Kennedy, 1999). O aprofundamento do pensamento passa também pela troca de ideias, capacidade de argumentação e, necessariamente, pela oportunidade de ouvir outros pontos de vista e perspectivas e de poder participar na (des)construção do pensamento, seu e do outro. Nesse âmbito, damos particular atenção ao papel de comunidade aqui atribuído, onde, de acordo com Charles Peirce, o pensamento «depende de uma postura mais ampla que vê o questionamento como uma atividade que requer uma comunidade» (Carvalho, Mendonça, 2019, p.19). Uma comunidade que discute e desconstrói preposições e ideias, não se fidelizando a nenhum sistema de signos, portanto, a própria razão se reajusta e transforma nessa deslocação do pensamento.

Participar numa experiência filosófica em comunidade supõe, então, ser capaz de identificar lacunas, colocar em causa, tomar decisões, incluir ou excluir, ajustar, no fundo, agir. Portanto, um pensamento em transformação e transformador. Podemos, neste sentido, entender este processo, como o experimentar a (des)construção de

---

<sup>34</sup> «The day should come when children begin to apply criteria to their own thoughts about actions. One eventually becomes accustomed to asking oneself what reasons one holds for a particular point of view» (Sharp, 2017, p.190). Tradução própria.

racionalidades e lógicas. Entre outras coisas, a comunidade permite aumentar o leque de situações a que se expõe cada membro. Temos, deste modo, o pensamento visto ao macro e ao microscópio em movimento na sua deslocação por sentidos.

A este propósito, de um pensamento nómada que temos vindo a perceber, que não se fixa nem se naturaliza, mas que se abastece e impressiona ao longo do percurso, e no que concerne às comunidades de investigação filosófica (CIF), David Kennedy afirma:

Na CIF, nós somos atraídos para esse horizonte, que representa a coordenação de todas as perspetivas individuais num juízo comum que podemos chamar de “verdade”, mas que, como é característico dos horizontes, embora sempre presente, nunca chega. Na verdade da CIF, o juízo final está sempre surgindo, sempre pendente, sempre a insinuar-se» (Kennedy, 1999, p.41).

Enquadra-se, portanto, uma intenção de provocar o pensamento e o questionamento da comunidade de investigação filosófica (Sharp, 1987; Kennedy, 1994, 2004), a partir da linguagem utilizada e do poder atribuído às palavras como portais de ideias inusitadas e de interrogação “pro-vocadora” acerca dos seus possíveis significados, possibilitando pensar e dialogar sobre eles e chegar também ao aprofundamento de conceitos, mesmo que seja necessário colocar em causa e questionar os pressupostos em que assentam.

Neste âmbito, no terceiro e último capítulo procuraremos enquadrar no panorama da literatura portuguesa esta proposta que recorre a figuras de desrazão e que permite repensar racionalidades no âmbito de um trabalho filosófico com crianças.

### III. Figuras de desrazão na literatura portuguesa

Neste terceiro capítulo continuamos o nosso objetivo de abordar as potencialidades da linguagem na facilitação do pensamento, a partir do poder atribuído às palavras para provocarem questionamento acerca dos seus próprios significados. Neste sentido, temos vindo a enquadrar a literatura como promotora de pensamento filosófico (Olarieta, 2008), sobretudo a que faz uso de recursos da linguagem, como sejam o absurdo, o ridículo e o disparate e, deste modo, se disponibiliza para desconstruir, recriar e renovar ideias, conceitos, perspectivas e racionalidades. Assim, faz todo o sentido enquadrar estas figuras de desrazão no panorama da literatura portuguesa e, neste âmbito, em simultâneo perceber estas obras literárias ricas em figuras disruptivas de racionalidade como possíveis recursos facilitadores e provocadores de experiências de pensamento filosófico em comunidades de investigação filosófica (Sharp, 1987; Kennedy, 1994, 2004).

#### III.1. Etimologia das figuras literárias de desrazão

Toda a literatura visa provocar, inquietar, rever, re-presentar, o que, de acordo com José António Gomes, «define desde logo o acto da criação literária como processo de construção de mundos possíveis» (Gomes, 2006, p.353). Neste âmbito, é reiterada a importância do estudo dos recursos utilizados pela literatura para operacionalizar essa revisão e representação.

Ainda a propósito da pertinência de obras literárias que recorrem a figuras de desrazão no âmbito de experiências de pensamento filosófico em comunidade, trazemos à discussão um pensamento sobre a filosofia que entendemos estar em sintonia com esta inquietude da linguagem em calcorrear e desbravar percursos:

o caminho da filosofia é um caminho inacabado e inacabável no pensamento. Ela ajuda a manter o ritmo, a não se fixar exageradamente nas comodidades encontradas, a desconfiar das certezas fáceis, a valorizar as incompletudes, a deixar-se surpreender pelas sendas não transitadas (Kohan, 2020, p.180).

Ora, é exactamente pelo seu tom provocatório e inquieto que as palavras, ao não se coírem de questionar e pensar sobre tudo, inclusive sobre si próprias, reconstruem

novos mundos e novos sentidos. Nesse revirar - “não deixando pedra sobre pedra” - movimentam conceitos, perspectivas e significados. A força que ressoa da arte das palavras, assim retratada, levou-nos a investigar a etimologia das figuras de desrazão que nos têm acompanhado, a saber, o absurdo, o disparate e o ridículo. Temos, deste modo, em consideração, de acordo com o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*:

*Absurdo*: adj. sm. ‘disparatado, insensato’ xvi. Do lat. *absurdus* || absurdeza xix || absurdidade xvii. Do lat. *absurdītās -ātis*. (Geraldo da Cunha, 2012, p.5);

*Disparate* sm. ‘dislate, despautério, despropósito, desvario, absurdo’ xvii. Do cast. *disparate*, de *desbaratar* ‘derrotar, desconcertar, descompor’, com influência de *disparar* ‘fazer atos desatentos ou violentos’ || *disparatado* 1813 || *disparatar* 1844 (Geraldo da Cunha, 2012, p.223);

*Ridículo* adj. ‘que provoca riso ou escárnio, grotesco’ xvi. Do lat. *rīdicūlus -a -um* || *ridicularia* sf. ‘ato ou dito de ridículo’ xvii || *ridicularizar* | *ridicularisar* 1813 || *ridiculoso* 1568 (Geraldo da Cunha, 2012, p.564).

Ressalta-nos não só uma relação entre os conceitos, nomeadamente entre *absurdo* e *disparate*, referidos também como sinónimos, como um carácter disruptivo, no sentido de desconectado de uma determinada razão e/ou senso e até como desafiador e destabilizador dessa razão.

Etimologicamente, estes conceitos parecem também sugerir uma amplitude de movimentos, libertadora de modos, modelos, regras, fronteiras e até de confinamentos. Ora vejamos:

*Absurdo*: do latim *absurdus* “dissonante”. Composição de *surdus* “surdo”, mas também, “mudo, abafado”. Palavra usada para expressar, em Latim, o significado grego contido em “*alogos*”, “irracional”, onde “*a*” remete para “fora” e *logos* para “razão, verbo, palavra”. Aquilo que é falso (por razões lógicas), que infringe as regras, isto é, as leis da lógica<sup>35</sup>;

---

<sup>35</sup> De acordo com “Dicionário Digital do Insólito Ficcional”

*Disparate*: “ação ilógica, contra-senso”, do Latim *Disparatus*, particípio passado de *Disparare*, “separar”, provavelmente no sentido de existir uma brecha entre a realidade e uma tolice<sup>36</sup>;

*Ridículo*: do Latim *ridiculus*, “aquilo que desperta o riso”, de *ridere* com um sufixo diminutivo<sup>37</sup>.

Na nossa demanda por uma equivalência ou tradução do termo *nonsense* que faça justiça ao original em inglês, no que diz respeito à literatura em língua portuguesa, por agora olhamos para a sua vertente “disparatada”. A separação a que sua etimologia faz referência, a partir do latim “*disparare*”, parece-nos muito pertinente. O “disparate” diz inclusive respeito, de acordo com o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, a uma qualidade do que é díspar. Assim, pode surgir como oportunidade de descobrir ou inventar, nessa diferença, um novo sentido para o mundo.

Na referência à etimologia de “disparate”, é também mencionado o termo brecha, estabelecendo relação com *Disparare*, enquanto “separar”. Será, talvez, possível elencar diferentes funções do disparate através desta metáfora. Pode tratar-se de uma brecha, incongruência, na realidade; uma brecha no sistema de crenças; ou a brecha como o vislumbre de novas possibilidades (“visão inusitada”). A presença do “disparate” num texto literário talvez permita que uma ideia ou uma palavra se escapulem e se recriem. Essa abertura, enquanto separação por falta de união ou consenso, permite, obviamente, sair e reentrar. Quão maravilhoso é o jogo do esconder e reaparecer com um infante, que em e por instantes tem o seu mundo revirado. Separar permite, igualmente, ter outra visão das coisas e reorganizá-las de outras maneiras também. Há algo de visionário no “disparate”, assim como na literatura, e no pensamento, nomeadamente no filosófico, no sentido de alcance para além do que está predefinido, não só por meio de questionação como colocando em causa e, conseqüentemente, redefinindo margens, fronteiras, limites e horizontes.

Realçamos, neste enquadramento, a dissonância etimológica de “absurdo” enquanto rutura com pré-conceitos e preconceitos. O facto de a sua etimologia referir abafado e mudo pode remeter-nos para uma lógica silenciosa, escondida ou ainda não inventada, no sentido de não estar conforme as leis do bom senso, ou seja, não haver um

---

<sup>36</sup> De acordo com “Origem da Palavra 2024”

<sup>37</sup> De acordo com “Origem da Palavra 2024”

consenso a seu respeito. A ligação estabelecida com surdo remete-nos para um “fazer orelhas moucas” a esses mesmos consensos, na medida em que destoa do senso normativo e, por isso, muitas vezes, é considerado insensato.

Neste âmbito, de acordo com o e-dicionário de termos literários de Carlos Ceia, na entrada relativa ao conceito de “absurdo” pode ler-se: «O sem-sentido; a inconformidade com as leis da coerência e da lógica; diz-se de todo o texto que não possua lógica interna e não obedeça a determinadas regras ou condições» (Ceia, 2009). Talvez, mais interessante ainda, no que concerne ao nosso estudo, seja a interrogação do próprio autor acerca da difícil distinção entre o *nonsense*, a que Carlos Ceia se refere como “sem-sentido”, e o absurdo. As principais diferenças apontadas são que o “sem-sentido” não tem leis naturais de significação, enquanto o absurdo é uma parte especial do que tem sentido, sendo por isso sinónimo de *contrassenso*, de contrário ao bom senso, de tudo o que imobiliza o senso comum (*idem*). Esta ideia vai ao encontro de questões que já abordámos ao longo deste trabalho e que se interrogam sobre a possibilidade de se negar algo que não existe. O *nonsense* é uma negação de senso, ou apenas, a negação de determinado senso? As figuras de desrazão rompem com uma ordenação lógica do mundo, mas não com a lógica em si, dando origem à reorganização e recriação de conceitos e perspetivas, que não só fazem uso de lógica como só são possíveis com e por meio dela. Não seria, portanto, uma literatura sem senso, mas com outro(s) senso(s), ou seja, que se distingue do que está consensualmente definido como bom senso.

Ao mesmo tempo, revela-se de particular interesse a etimologia de “ridículo”, a despoletar o riso e associado, por vezes, a algo menor, diminuindo o seu valor. Lembremos o genuíno, despreocupado e agradável gozo e espírito brincante, mas não esqueçamos o riso de desprezo, insultuoso ou de reprovação, sarcasticamente a demarcar-se de algo que se auto intitula regra inquestionável, irrefutável e inabalável. O que nos parece muito próximo da irreverência deste género de literatura, sobretudo pelo tom provocatório com que desconstrói e desarma egos e impérios. Estas figuras de desrazão não têm necessariamente a pretensão de provar ou negar alguma coisa, mas antes assumem um carácter questionador do mundo, o que as livra de qualquer obrigatoriedade de cumprir, de seguir ou de se comprometer com formatações, cujo único objetivo é fazer-nos caber numa racionalidade registada, homologada e, portanto, previsível e expectável.

Retomemos a literatura “disparatada”, assumidamente a marcar a diferença, mas desenganem-se os mais desatentos: exactamente pelo seu carácter indomesticável e independente, é mordaz, assertiva e incisiva, não perdendo a oportunidade de separar, voltar a baralhar e dar cartas. Nela se invertem papéis e se redistribuem poderes. Sobejamente questionadora e destabilizadora de ordens, padrões e convenções, perspetivando alternativas, quiçá abre a gaiola do absoluto imutável para deixar fugir as infinitas possibilidades num brincar atento e aplicado com o mundo e os seus sentidos.

### III.2. Literatura portuguesa com elementos do absurdo

Temos tentado situar a literatura portuguesa que recorre a este brincar com as palavras, desvinculando-se de regras e convenções ou mesmo invertendo-as (Vasconcelos, 2019), num conjunto de autores portugueses que cultivam o *nonsense* nalguns dos seus textos, embora não se possa reconhecer a existência de uma tradição portuguesa desse género (Pereira, 2013). Talvez não tenhamos necessariamente que a fazer caber na denominação *nonsense*, até porque esta nasce de um contexto muito particular, enquanto autoproclamação do próprio autor Edward Lear à sua obra. Podemos, isso sim, analisar a literatura em português que recorre a figuras de desrazão tendo em conta um conceito alargado de literatura *nonsense*:

caracterizada como reveladora de uma harmonia consistente com as suas contradições, ou como um jogo lógico, com regras próprias. A sua natureza é considerada, geralmente, paradoxal, na medida em que o seu estilo característico joga com as regras do senso comum, ao mesmo tempo que as nega ou inviabiliza, provocando, por vezes, efeitos de incoerência, o que leva, também, à sua definição como o equivalente a “absurdo” (Pereira, 2013, p.2).

Podemos então constatar que existe em língua portuguesa um conjunto de textos com elementos de *nonsense* ou absurdo, nomeadamente o “Poema Pial” de Fernando Pessoa (1994, 2006) enviado à sua noiva Ophélia Queiroz e antecipado por uma carta cuja indicação de leitura (por exemplo ser lido num quarto sem luz) se revela impossível de aplicar. Questionamos se este impossível diz respeito ao ilógico quando se aplicam regras e critérios subordinados a determinada lógica e criando um efeito de absurdo, uma vez que as instruções de uso dizem respeito ao papel, enquanto material, servindo,

por exemplo para fazer papelotes para as bonecas de trapo, e não às regras que se prendem com a leitura propriamente dita do poema. No caso deste poema que é estruturado a partir de uma lógica baseada mais no som do que no sentido, a sua leitura terá de fazer uso de uma referência implícita ao som.

Temos também exemplos, tal como “Dão badalão, cabeça de cão”, de poesia oral tradicional portuguesa, potencialmente classificáveis como *nonsense*, onde a lógica não seria a mais expectável, uma vez que os temas tratados não têm aparentemente relação entre si, mas obedece antes a uma estruturação de repetição rimática, replicando a onomatopeia do badalar dos sinos e que funciona como elemento condutor do poema (Pereira, 2013). O poema “Abecedário sem juízo” de Luísa Ducla Soares, que faz parte da obra *Poemas da Mentira e da Verdade* publicado por Livros Horizonte em 1999, constrói-se também com base no som e brincando com as letras do alfabeto e com nomes próprios (idem).

Trazemos também como exemplo deste brincar com as palavras e com as lógicas que lhes estão implícitas, a obra *O Estranhão - Adicionário cómico* de Álvaro Magalhães, publicado em 2022 pela Porto Editora, onde são adicionados novos significados a mais de cem palavras a partir do seu som. A este propósito, temos vindo a constatar que as crianças frequentemente desafiam a lógica presente, por exemplo, em dicionários e que «quando alguém brinca com as palavras e as força a dizer coisas novas, está brincando com os sentidos instalados do mundo, está criando novos sentidos para compreender esse mundo, ou melhor, está criando novos mundos» (Olarieta, 2013, p.21). Estamos, então, também, muitas vezes, na presença de palavras inventadas que surgem da necessidade de questionar e recriar. O poema “Gigões e Anantes” de Manuel António Pina, pertencente à obra *O Têpluquê e Outras Histórias*, de 2012, e que constrói as suas personagens a partir de palavras cunhadas, originando novas características (Pereira, 2013), é um exemplo desse exercício de criatividade sem amarras ou coações, senão a criação de uma lógica própria que ajude nessa compreensão e recriação/recreação do mundo.

Consideramos oportuno partir destas ideias e, procurando mais do que situar o “nonsense” ou o absurdo na literatura portuguesa, explorar obras de literatura para/das/pelas infâncias em língua portuguesa que recorram ao potencial expressivo da literatura *nonsense* e que o tornam universal tanto temporal como espacialmente (Pereira, 2013), na sua capacidade de expressar dúvidas e perspetivas.

Assim, de seguida, iremos analisar duas obras de autores portugueses, *O Brincador*, de Álvaro Magalhães e *Posso falar-te em verso?*, de António Torrado, tendo em vista operacionalizar as obras literárias que recorrem a figuras de desrazão, como recurso facilitador do pensamento nas comunidades de investigação filosófica.

### III.2.1 Análise da obra *O Brincador*

*Na minha sepultura, vão escrever: “Aqui jaz um brincador. Era um homem simples e dedicado, muito dado, que se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras*

Álvaro Magalhães (2009, p.10)

Tomemos a citação com que abrimos este subcapítulo, retirada da obra *O Brincador* de Álvaro Magalhães, como expressão do poder que a linguagem pode ter no espicaçar do pensamento. Encontramos um despertar da atenção que nos faz questionar determinados pressupostos e embarcar num (re)pensar dos papéis sociais e das próprias hierarquias do pensamento. À partida, podemos apontar uma certa contradição, assente em paradigmas e convenções da sociedade, ao associar adulto com brincadeira e, ao mesmo tempo, dedicação («levantar cedo») com o propósito de brincar. A própria imagem para que nos remete o «brincar com as palavras» exige uma desconstrução da concretização associada a objetos e não ideias. Esta frase que serve de abertura ao livro, é, por si só, porta escancarada para enveredar por um questionar da distinção entre lógico e ilógico.

Nesse sentido, cabe aqui situar esta obra no plano literário, de modo a nos ajudar a problematizar, no âmbito do nosso estudo, o pensamento filosófico pela infância assumido numa linguagem disruptiva de racionalidade.

O livro em análise, uma obra poética, foi escrito por Álvaro Magalhães, ilustrado por José de Guimarães e publicado pelas Edições Asa em 2009. A presente obra constitui-se como uma coletânea que foi publicada pela primeira vez em 2005, incluindo poemas retirados de *Isto é que foi ser!* (1984), *O reino perdido* (1986), *O limpa-palavras e outros poemas* (2000) e cinco poemas inéditos. A este propósito, importa ainda salientar que a obra em questão foi publicada numa edição especial comemorativa dos 25 anos da vida literária de Álvaro Magalhães. Parece-nos uma boa deixa para dedicarmos umas linhas à apresentação deste autor que tanto tem contribuído

para enriquecer o panorama da Literatura Portuguesa, em particular, aquela que contempla os mais novos. Álvaro Magalhães nasceu no Porto, em 1951. É autor de poesia, de um estudo sobre futebol, de crónicas para adultos e ainda de guiões para séries de televisão. Foi editor de poesia, tendo criado a chancela Gota d'Água, onde foram publicados importantes poetas portugueses contemporâneos. Estreou-se em 1982 na criação literária destinada ao público infantil e juvenil. Publicou peças de teatro, poesia e narrativas para crianças e jovens. A sua obra foi distinguida publicamente por diversas vezes. No ano de 2002, o seu livro “*O limpa-palavras e outros poemas*” foi integrado na “Honour List” do Prémio Hans Christian Andersen e foi nomeado para a Lista de Honra do IBBY – International Board on Books for Young People. Ainda neste mesmo ano, o seu livro *Hipopóptimos – Uma História de Amor* recebeu o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens. Em 2014, *O senhor Pina* recebeu o prémio do melhor livro infantojuvenil, atribuído pela Sociedade Portuguesa de Autores. Várias das suas publicações integram o Plano Nacional de Leitura e constam da lista de obras das Aprendizagens Essenciais de Português e parte da sua obra está publicada, para além de Portugal, em Espanha, França, Itália, Brasil e Coreia do Sul.

*O Brincador* é uma obra em que predomina o modo lírico, na expressão da interioridade do sujeito poético, traduzindo, portanto, cada poema a subjetividade dessa relação pessoal com o mundo. A este propósito, e reconhecendo a extensão e variedade da obra de Álvaro Magalhães, pode ler-se:

Estas diferentes modalidades de escrita configuram, no entanto, uma obra exemplar do ponto de vista da intertextualidade homo-autoral e com uma visível unidade ideotemática. (Gomes, 2012).

A unidade aqui mencionada nesta citação é, a nosso ver, reflexo de uma escrita muito pessoal, independente, até do modo literário, já que podemos identificar características suas, como o recurso ao humor e ao absurdo, tanto na narrativa, como na poesia. Na nossa perceção esta singularidade, inerente à sua produção literária em poesia, dando voz ao sujeito poético, concorre também, concretamente com esta obra, para uma identidade literária em que se reconhece um gosto particular e dotado para brincar com as palavras. Podemos relacionar esta sensibilidade para uma multiplicidade dos significados e a descoberta de novas relações na língua e de novos sentidos para o

mundo com a reflexão proporcionada pela procura de uma definição para a literatura para/das/pelas infâncias e, mais especificamente, no estudo das características da poesia que mobiliza as crianças. Assim, constata-se que a maneira simbólica e metafórica como as crianças percebem o que as rodeia é de certa forma similar à da poesia. «Na poesia lírica, a representação não obedece às leis da pura convenção linguística. Ela exige uma leitura complexa resultante da utilização de registos simbólicos, imagísticos e metafóricos» (Reis, 1997).

Neste sentido, o ludismo da linguagem está marcadamente presente ao longo deste livro. Não só encontramos um jogo feito através do significado e som das palavras, como são criadas novas palavras, necessárias para expressar uma relação pessoal com o mundo, própria da poesia, como podemos constatar no seguinte verso, do poema “Aniversários”: «Com vinte dias de vida uma abelha está acabada: é uma avelha.» (Magalhães, 2009, p.12). Encontramos, igualmente, a valorização da componente fónica, por exemplo, através de aliteraões e da repetição de palavras: «A palavra pedra pesa como uma pedra» (Magalhães, 2009, p.16).

Nesta análise da obra em estudo, enquadrada nas formas da poesia para crianças, pudemos também constatar que processos retóricos como a personificação são uma constante: «”Senhora Porta, pode passar!”» (Magalhães, 2009, p.46); «E as estátuas coitadas,/ que nunca vão fazer xixi/ nem podem coçar o nariz». (Magalhães, 2009, p.57). A ideia aqui retratada alude também, de certa forma, à relatividade de perspectivas. Vários poemas são assim, tal como referimos anteriormente, uma excelente mostra da multiplicidade dos significados de uma língua, neste caso a Portuguesa, e da descoberta de novas relações nessa mesma língua e até, através dessas relações estabelecidas e dos pensamentos envolvidos, de novos sentidos para tudo o que nos rodeia. «A porta está fechada/ Um sorriso abre-a/ Uma palavra também/ - se for uma palavra-chave». (Magalhães, 2009, p.46). Assim, de forma sugestiva, a ideia de palavra-chave alude à importância da palavra/da linguagem na compreensão da realidade.

Desta maneira, a exploração, feita de forma exímia pelo autor, da ambiguidade e pluralidade da língua com a presença do humor, mecanismos do absurdo ou disparate e associações imaginárias, insólitas e transgressoras concorre de forma inequívoca para essa descoberta de novas relações e novos sentidos. O seguinte exemplo de homonímia em ‘nada’ mostra bem isso mesmo: “Eu faço nada, sou um nadador» (Magalhães, 2009, p.58). De igual forma, essa exploração da ambiguidade da língua como forma de estabelecer novas relações e sentidos está retratada na negação, por exemplo de uma

unidade de tempo, os anos, como forma de expressar uma associação entre a morte e a ausência, o que podemos constatar no seguinte verso, do poema “Aniversários”: «Fazem não-anos,/ que são anos que não se fazem» Magalhães, 2009, p.13).

A afinidade natural da criança com a poesia, pela forma de ver o mundo, por exemplo, num olhar inaugural, e a crença no poder mágico das palavras são também retratados em vários poemas: «Mas eles voltarão/sempre que precisares de ajuda e, baixinho, disseres o nome/ do teu anjo-da-guarda.» (Magalhães, 2009, p.22).

Ainda a este respeito, nos 31 poemas que constituem esta obra estão presentes o encantamento de que beneficia o universo infantil, a sensibilidade para aspetos inesperados da realidade e o atribuir de vida a tudo quanto existe (animismo infantil): «Eu caminho e vivo/ como cresce a erva (devagar?)/ Como se enchem de flores as árvores/ e se formam os rebanhos de nuvens no ar). (Magalhães, 2009, p.38). Temos aqui, nestes versos, exemplo do questionamento que caracteriza o universo infantil e que se manifesta em associações inusitadas e inesperadas. Aliás, segundo José Gomes, encontramos nas obras de Álvaro Magalhães, uma infância explicitamente referida ou então metaforizada, mais íntima e próxima da «Natureza» e da condição animal do que da «Cultura», sendo a sua poesia a expressão de uma voz adulta, inconformada que procura manter acesa a chama de uma infância plena de revelações, exaltações íntimas, aventuras e «brincadorias» (Gomes, 2006, p.363).

A este propósito, reflectindo sobre a natureza da poesia para crianças, Madalena Teixeira da Silva afirma:

o *corpus* atual da poesia para crianças é constituído por um vasto conjunto de poemas que, embora podendo conter, ou contendo intencionalmente, vestígios de contaminação por outros modos se destacam pela centralidade da visão e da voz do sujeito poético (Silva, 2018, p.15).

No que concerne essa voz do sujeito poético, José Gomes conclui: «Lidando ludicamente com as palavras como uma criança, não surpreende que a voz que escutamos neste livro se assumia como um «brincador» (Gomes, 2006, p.357). Neste sentido, talvez seja por isso que Álvaro Magalhães nos confidencia: «tento abrir, com uma chave de palavras, /a porta fechada do meu reino perdido» (Magalhães, 2009, p.18). Neste brincar assumido com as palavras, José Gomes (2006) destaca a presença de exercícios lúdico-verbais, na alusão a uma condição de saúde que requer tratamento e a aceção matemática às operações aritméticas com números: «Os números doentes/

sujeitam-se a várias operações/ que, se não forem bem feitas,/ dão sempre mau resultado» (Magalhães, 2009, p.26). É assim revelada uma escrita que se compraz em divertidos jogos de palavras, dos quais também faz parte a criação de neologismos: pirulim, anti-pirulim, zagalete, interstúncio, cromolim (idem, p.68).

No poema “O Reino Perdido” podemos encontrar esta contaminação entre o mundo real e poético, até porque, e de acordo com Carlos Reis (1997), a motivação poética é «um processo de evocação de sentido», num exercício de brincadeira com as coisas, as palavras e os seus significados: «e eu levo as pequenas coisas do dia/ para dentro de casa e da página/ muito branca e onde brilha agora o sol» (Magalhães, 2009, p. 18).

Este pensar sobre tudo o que o rodeia e este recriar de sentidos está igualmente retratado no poema “As coisas”, onde o autor se questiona sobre o papel convencionalmente atribuído às coisas e o carácter imutável de funcionamento do mundo: «Por que é que as coisas são/sempe assim tão tais e quais?» (Magalhães, 2009, p. 56). A este propósito, José Gomes refere:

Esta pulsão de mudança, indissociável de uma atitude interrogativa, que leva o sujeito poético a tentar entrever o reverso de cada ser ou coisa, a não se deixar iludir pelas enganosas aparências, gera também meditações sobre os objectos e as «coisas» (Gomes, 2006, p. 360).

É ainda realçado, por José Gomes o facto de que «em vários momentos se exprima o desejo de um além, um bem indefinível e um lugar outro, apenas atingível por intermédio do sonho» (Gomes, 2006, p. 360), o que também pudemos constatar na nossa análise: «Ouviste?/ Melhor que viver/ é sonhar a vida. (Magalhães, 2009, p.44).

Da mesma forma, encontramos na obra reflexo deste privilegiar do mundo do sujeito poético sobre a exterioridade. Segundo Carlos Reis, o modo lírico caracteriza-se por um processo de interiorização: «o mundo exterior é captado graças aos sentidos e a interiorização configura um mundo íntimo que se distingue em maior ou menor grau do mundo real que lhe deu origem» (Reis, 1997).

No poema “Na aula de matemática”, a relação do autor com esta disciplina, dada a conhecer pela voz do próprio em algumas entrevistas, é tratada poeticamente, numa projecção da dimensão autobiográfica do autor: «Enquanto resolves o problema/olhas pela janela da sala/ e lá fora passa a vida/ - esse problema» (Magalhães, 2009, p.26).

Por diversas vezes, na pesquisa efetuada, encontramos referência a um especial talento imaginativo do autor nos seus livros, aos quais imprime, por vezes, uma certa qualidade mística: «Nunca quis ter uma bola de cristal,/ só poder ir, pela mão da filha,/ver o futuro» (Magalhães, 2009, p.72).

A obra caracteriza-se por uma grande originalidade e invenção, quer na escolha dos temas quer no seu tratamento. No que concerne à singularidade de que temos vindo a falar, consideramos que esta se reconhece não só ao longo da leitura deste livro em concreto, mas também no universo criado, nomeadamente, com a coleção a que ele pertence “Biblioteca Álvaro Magalhães”. Em certa medida a sua inclusão num conjunto literário alargado composto por várias obras afigura-se-nos importante de mencionar, uma vez que nos apercebemos de que os temas abordados são realmente recorrentes, evidenciando um carácter unificador, ainda que a forma como são tratados seja reveladora dessa originalidade na construção de um mundo íntimo e subjetivo característico da poesia. As criações de Álvaro Magalhães, como afirma José Gomes, são:

notáveis colecções de composições poéticas onde ressurgem alguns dos tópicos mais habituais neste Autor, como a entronização da infância e da adolescência, o poder da imaginação e da palavra, o sortilégio da noite, a relação afectuosa com os animais, o desejo, o amor e a morte, entre outros. (Gomes, 2012).

Esta referência aos tópicos abordados por este autor, nomeadamente a morte, é muito interessante, pelo menos a nosso ver, de relacionar com a nossa escolha do excerto de um seu poema, incluído neste livro e que, aliás, lhe dá título “O brincador”. Esse excerto que seleccionámos para iniciar esta análise começa por: «Na minha sepultura, vão escrever: “Aqui jaz um brincador»». (Magalhães, 2009, p. 10). Encontramos, igualmente referência à morte no poema “Aniversários”: Os mortos desfazem anos./No dia do seu aniversário/ faz anos que não fazem anos (idem, p. 13).

A referência ao conceito de “tempo” também ocorre no poema “Para que serve a poesia”, aqui associado a palavras que, mais do que o explicar, são responsáveis pelo próprio passar e vivenciar diário do tempo: «É por haver poesia,/ que os dias são dias. Magalhães, 2009, p.71).

Em relação à estrutura rimática dos poemas que constituem esta obra, no que diz respeito às espécies de rima, encontramos uma grande variedade, desde a rima

consoante «lado/telhado» (Magalhães, 2009, p. 20), à rima toante «aqui/ti» (Magalhães, 2009, p. 34), rima rica «vedes/guarda-redes» e rima pobre «varrer/fazer» (Magalhães, 2009, p. 35). Da mesma maneira, em relação ao esquema rimático desses poemas, encontramos rima emparelhada, cruzada e interpolada. Quanto à métrica, esta varia, muitas vezes, dentro do mesmo poema e até da mesma estrofe, como, por exemplo no poema “O Guarda-Redes Míope” (Magalhães, 2009, p. 34).

No que diz respeito à estrutura estrófica encontramos, novamente, uma grande variedade. Podemos, por isso, considerar que estamos na presença de poemas irregulares em relação à sua estrutura estrófica. Um bom exemplo dessa variedade, reunindo num único poema dístico, quadra, quintilha, sextilha, sétima e nona, é o poema “As coisas” (Magalhães, 2009, p. 56). José António Gomes retrata isso mesmo quando nos diz que em Álvaro Magalhães a componente semântica possui considerável relevância, confirmada pelo carácter aforístico de muitos versos e que as composições optam pela liberdade métrica, surgindo marcadas por uma discursividade de feição narrativo-dramática (Reis, 2006, p. 356).

No que diz respeito às ilustrações estas alternam entre dupla página, servindo de fundo ao texto e a ocupação da página da direita, ficando o texto na da esquerda (páginas pares). Consideramos que a ordem deveria ser inversa, ou seja, o texto ocupar a página ímpar com maior destaque, nobre por convenção, sobretudo o primeiro poema, sendo este o que serve de abertura do livro e ainda por cima o que lhe dá título.

Em relação à composição das páginas, principalmente, aquelas com ilustração de dupla página, a cor de fundo revela-se, às vezes, demasiado forte e agressiva. Neste caso pode funcionar como distração, para além de dificultar a visualização das letras e, conseqüentemente, a fluência da leitura, tão importante em crianças e jovens em idade escolar.

A nosso ver, o texto verbal, mais do que protegido, deve ser respeitado e a sua apresentação deve conservar as suas características, de modo a ser de fácil acesso. O texto não necessita obrigatoriamente de sobressair, mas é necessário acautelar que chegue ao leitor em excelentes condições. Deve, portanto, ser merecedor de uma atenção e cuidado na composição dos vários elementos que constituem a página.

Convém referir que esta análise não é nem poderia ser em algum momento uma avaliação qualitativa das ilustrações, mas sim questiona e chama a atenção para aspetos relacionados com a composição da página e da relação texto verbal e icónico. No caso deste livro consideramos apenas que a força do texto verbal constitui, por si só, um

universo aberto e potenciador de pensamento e da interpretação que requer, talvez, uma tela mais contida. As ilustrações, não estilizadas e não estereotipadas, são, isoladamente, até um convite a várias interpretações, e por isso, nessa ótica, uma boa escolha para um diálogo que oferece mais uma perspectiva e, por conseguinte, um fator enriquecedor da obra.

Parece-nos oportuno falar da nossa motivação para enquadrar a análise deste livro na problematização do nosso objeto de estudo. As razões da nossa escolha ter recaído nesta obra em particular prendem-se com o facto de considerarmos que exemplifica com mestria a característica dialógica e de construção em aberto da Literatura. Álvaro Magalhães tem uma escrita dotada para o apurar do carácter lúdico da linguagem, num registo com humor, assumindo o ridículo e o ilógico como forma de questionar e problematizar o mundo. O disparate assume-se aqui como um exercício propedêutico, no suscitar de facetas da realidade em que nunca pensámos, portanto, não como tolice, mas como visão inusitada dessa realidade. Não só descobre, como a nosso ver, cria sentidos e constrói perspectivas na sua capacidade de dialogar com as questões levantadas pelas crianças e jovens, à medida que se relacionam com o mundo. Arriscamos acrescentar, o Ser Humano, na medida em que desperta e aviva o universo infantil, enquanto forma de sentir e de pensar. Talvez, numa visão Holística, sejam até duas dimensões de uma mesma coisa, a procura/construção de significado e sentido. «Mas por que é que as coisas são/ assim tanto como são?» (Magalhães, 2009, p.57).

Por tudo o aqui exposto consideramos ser esta obra, e outras com características semelhantes, para além de uma valiosa leitura em si mesma com direito a muitas releituras, um excelente estímulo do pensamento na realização de sessões de comunidade de investigação filosófica.

### III.2.2 Análise da obra *Posso falar-te em verso?*

*Tantas perguntas sem resposta  
que estão aqui só para amostra.  
Mas há tantas palavras para ler  
e o sentido delas aprender...*

*E ainda mais por encaixar,  
para dizer para calar,  
para esquecer, para lembrar,  
para virá-las de pernas para o ar.*

António Torrado (2022, p.11)

Consideramos o excerto da obra *Posso falar-te em verso?* com que iniciamos esta análise um excelente ponto de partida para abordar a literatura que provoca o questionamento acerca de nós próprios e do que nos rodeia e que, sempre que necessário, revira as palavras nessa procura de sentidos para o mundo.

A este respeito, Madalena Teixeira da Silva refere-se «à inteligente contaminação da escrita pela oratura, do narrativo pelo dramático e vice-versa, à forma como os recursos da poesia pontuam todos os textos e ao equilíbrio entre crítica, humor e a expressão de um profundo sentido poético da realidade» (Silva, 2017, p.59).

A presente obra foi publicada postumamente e assume-se, nas palavras do editor, como um tributo a António Torrado, vindo enriquecer o importante legado de uma das mais destacadas figuras do panorama literário português das últimas décadas. A obra foi publicada em 2022 pelas Edições Asa, com texto de António Torrado e ilustrações de João Fazenda e é composta por um conjunto de 25 pequenos poemas para crianças, todos inéditos à exceção do último.

António Torrado (1939-2021), foi poeta, ficcionista, dramaturgo, autor de obras de pedagogia e de investigação, foi por excelência um contador de histórias, estando muitos dos seus livros e contos traduzidos em várias línguas. A sua bibliografia regista atualmente mais de 120 títulos, onde sobressai a produção literária para crianças, contemplada, em 1988, com o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças «pela qualidade do conjunto da sua obra literária». Livros seus foram, em 1974 e 1998, incluídos na Lista de Honra do IBBY – International Board on Books for Young People. Foi o candidato de Portugal ao Prémio Hans Christian Andersen em 2000 e 2014. Em 2013, foi também nomeado para um outro importante prémio nas áreas da

literatura infantojuvenil e da promoção da leitura, designadamente o Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA). Segundo o crítico e investigador José António Gomes (1991), «Torrado impôs-se como uma das figuras de maior relevo da nossa literatura do pós-25 de abril e dificilmente se encontrará hoje um autor que, de forma tão equilibrada, saiba dosear em livro o humor, a crítica e os sinais de um profundo conhecimento do imaginário infantil.»

Tomamos a liberdade de acrescentar que António Torrado é um autor, para além de dotado de uma capacidade do uso da palavra como facilitadora e provocadora do pensamento, ele próprio personagem dessa dimensão criativa e criadora dos seres que se (re)constroem a si e aos universos. Tendo assistido a uma comunicação e participado numa oficina literária com o autor António Torrado, no 2º Encontro de Literatura Infanto-Juvenil da Lusofonia, em 2016, foi nosso privilégio constatar o seu extraordinário poder de contar histórias, não só no momento em que as cria ou resgata da sua imaginação, como a cada vez que se e as reinventa na leitura expressiva e imersiva das mesmas e nos convida a experimentar os mundos e os sentidos em que se movimentam os habitantes dos seus contos. Essa leitura chega-nos como um convite a mergulharmos num mundo de palavras com o poder de nos fazer pensar e sentir e que, ao mesmo tempo, nos propõe desconstruir e reconstruir esse mesmo mundo, quantas vezes as relermos e quantas vezes nos transformarmos por elas.

Relativamente a este carácter teatral presente na obra de António Torrado, Ana Margarida Ramos realça a centralidade da palavra, sobretudo da que é dita em voz alta, convertida em acção, à qual imprime a dramaticidade, a vivacidade e a espontaneidade que decorre do uso muito pensado da língua (Ramos, 2017, p.35) e conclui: «É por isso que a voz do narrador dos seus contos é quase sempre indissociável da do contador de histórias, uma espécie de divindade criadora de mundos através da linguagem, verdadeiro motor dos enredos (idem, p.34).

A propósito das suas criações literárias, diz o próprio António Torrado: «É o meu modelo de escrita: insinuar mais do que dizer; sugerir mais do que declarar» (Pimenta, 2010, apud Silva, 2017, p. 66). Este carácter dialogante e em aberto da dimensão lúdica e poética presente nos seus textos parece-nos um convite à questionação e à desconstrução do próprio texto e das questões daí decorrentes. Favorecerá também, muito certamente, o enriquecimento e a reinvenção do imaginário e o espicaçar do pensamento, sem, no entanto, moralizar ou doutrinar, o que nos parece um excelente

ponto de partida para estabelecer relação com o papel de facilitador nas comunidades de investigação filosófica (Kennedy, 2004).

A sua obra chega-nos, não só como um exercício de pensamento, mas também como um exercício de experiência e existência, questionando cada lugar atribuído, cada classificação, cada correspondência, cada evidência ou cada suposição. Levando-nos consigo na sua questionação sobre o extraordinário do quotidiano e sobre a familiaridade surpreendente de alguma coisa que até esse momento era estranha, absurda e impensável.

Neste sentido, Madalena Teixeira da Silva fala-nos da convivência na obra de António Torrado com um «elemento desmistificador da realidade, particularmente da ordem social, mas também dos múltiplos equívocos entre ser e parecer» (Silva, 2017, p.65) e Natércia Rocha refere um «humor feito de subtilezas e uma impregnação poética que vem tanto da efabulação como da linguagem» (Rocha, 1992, apud Silva, 2017, p. 60).

A maneira como se inicia o livro em análise, *Posso falar-te em verso?*, é também um convite a ir com elas, as histórias e a fazer parte delas, envolvendo-se num mundo mágico e imprevisível. Tal como nos diz Madalena Teixeira da Silva, a respeito da função exploratória da palavra que a poesia privilegia:

a palavra tem a capacidade de conciliar poesia e magia, pelo seu poder encantatório e transformador e pela sua capacidade de gerar vida, enquanto sucedânea do verbo original, poder esse que o autor explora sabiamente na construção dos universos ficcionais (Silva, 2015, p.62).

Ora, exactamente esta afinidade natural da criança com a poesia, pela forma de ver o mundo, por exemplo, num olhar inaugural e a crença no poder mágico das palavras são recorrentemente retratadas ao longo da obra. «E a história parada/ à beira da estrada/ a rir foi com elas.» (Torrado, 2022, p.9). É, portanto, uma obra em que predomina o modo lírico, na expressão da interioridade do sujeito poético. Traduzindo-se cada poema na subjetividade dessa relação pessoal com o mundo. A este propósito, Ana Margarida Ramos fala-nos da originalidade do olhar inaugural e singular do poeta sobre o que o rodeia, resultando na poesia das coisas simples e quotidianas, a partir de realidades e objetos comuns, do dia a dia, mostrando-lhes ou construindo-lhes novas interpretações (Ramos, 2017, p.40). Esta singularidade, inerente à produção literária em

poesia, dá aqui voz ao sujeito poético, e garante, também, com esta obra em particular, uma identidade literária em que se reconhece um gosto particular e dotado para brincar com as palavras, reflexo de uma escrita muito pessoal, já que podemos identificar características suas, como o recurso ao humor, ao absurdo, ao disparate e ao ridículo tanto na narrativa, como na poesia. «”Vai um cabelo na sopa”,/ Avisou o criado ao cliente, “O cozinheiro é careca/ e não trouxe pente”.» (Torrado, 2022, p.37).

No que concerne esta dimensão lúdica da língua, Ana Margarida Ramos descreve a escrita de António Torrado como resultado de uma particular aproximação ao real, simultaneamente ingénua e divertida, disposta a brincar com tudo o que observa e encontra, a partir de trocadilhos e jogos de palavras e recriando com subtil humor situações improváveis (Ramos, 2017, p.37), chamando a atenção para o facto de esta componente lúdica não atenuar também «uma dimensão de reflexão metalinguística, questionadora do cariz convencional da palavra, mas também dos seus significados e usos» (idem p. 41).

Podemos relacionar esta sensibilidade para uma multiplicidade dos significados e a descoberta de novas relações na língua e de novos sentidos para o mundo com a maneira simbólica e metafórica como as crianças percecionam o que as rodeia e que, de certa forma, é similar à da poesia. «Na poesia lírica, a representação não obedece às leis da pura convenção linguística. Ela exige uma leitura complexa resultante da utilização de registos simbólicos, imagísticos e metafóricos» (Reis, 1997). Podemos observar isso mesmo na maioria dos poemas que constituem esta obra, onde os processos retóricos como a metáfora, comparação, personificação e animismo são uma constante, por exemplo com a atribuição de características de seres vivos e humanos a objetos inanimados que ganham vida e uma voz expressiva «”Estás velho”, disse-me o espelho» (Torrado, 2022, p.53).

António Torrado, de acordo com Maria Madalena da Silva, desenha uma poética própria, através da construção de um imaginário que «dilata os limites do maravilhoso, nele incluindo objetos e seres da suposta realidade empírica, sob um olhar que questiona a todo o momento os limites ontológicos e epistemológicos» Silva, 2017, p.64-65). No poema “É uma fábula” podemos constatar essa reconstrução do imaginário, enquanto se interroga sobre os papéis e as percepções atribuídas aos animais nas decisões que têm implicações na sua vida: «Uma gaivota e uma pomba/ julgaram-se ambas parecidas/ tanto assim que sem delongas,/ resolveram trocar mundos/ cruzar rumos, mudar vidas» (Torrado, 2022, p.21).

Salientam-se também, de acordo com Madalena Teixeira da Silva, as formas de renovação da herança tradicional que a escrita de António Torrado possibilita ao explorar as potencialidades da palavra, ao levar os velhos temas a falarem de novas realidades, ao reinventar o imaginário e ao interrogar a realidade extra e intratextual (Silva, 2017, p. 64). No poema “Cantiga dos três porquinhos asseados”, para além de um dado novo sobre a higiene das personagens, surge um renovado motivo para a personagem do lobo mau, no final da história, não ter conseguido comer os três porquinhos: «E era uma vez/um lobo enojado./ É que os porcos c’o medo/ tinham-se borrado» (Torrado, 2022, p. 17).

O humor e o ludismo da linguagem estão igualmente muito presentes ao longo desta obra, pelo que não só encontramos um jogo feito através do significado e som das palavras, como são criadas palavras, necessárias ao expressar da relação pessoal com o mundo, próprio da poesia. Encontramos, desta maneira, palavras inventadas que surgem da necessidade de questionar e recriar ou palavras a que se atribui um significado diferente, construindo personagens que dão origem a novas características (Pereira, 2013). Deparamo-nos, assim, com situações absurdas, mas que fazem sentido pela lógica criada ao longo da estruturação do poema. «Se o limoeiro dá limões,/ o dragoeiro dá dragões?» (Torrado, 2022, p.11).

Relativamente a este relevo da dimensão humorística presente na obra de António Torrado, Ana Margarida Ramos considera-a «propiciadora de um riso que resulta da observação inteligente e arguta do mundo e da própria língua (Ramos, 2017, p.44).

Constatamos, de igual forma, a valorização da componente fónica, por exemplo, através de aliterações e da repetição de palavras «Queriam que eu rugisse/ e não rugi.» (Torrado, 2022, p.19). Coexiste também uma forma de escrita redundante, onde a repetição como que origina uma história (re)contada dentro de outra história, num encadeamento sem fim à vista, que se repetirá até ao infinito e cuja repetição rimática funciona também como cantilena de embalar. «Leando, rei da Ilíria/ um dia divagando/ sem quê nem quando,/ deu por si que ia/ na sombra de um bando/ de cotovias que, voando,/ lhe dizia: Leandro, rei da Ilíria,/ um dia, divagando/ sem quê nem quando/ deu por si que ia/ na sombra de um bando/ de cotovias que, voando,/ lhe dizia: Leandro, rei da Ilíria,/ um dia, divagando/ sem quê nem quando.../ E assim adormecia/ Leandro, rei da Ilíria» (Torrado, 2022, p.33).

António Torrado explora a ambiguidade e pluralidade da língua fazendo uso de mecanismos do absurdo e do disparate através dos quais, numa leitura contagiante e

para gáudio do leitor, se dá conta da presença vincada do humor. Misturando a função utilitária dos objetos com os próprios sentidos («Tenho uma comichão valente/ na escova e no pente» - Torrado, 2022, p.35) e criando situações absurdas em que a lógica de estruturação do poema se baseia mais no som do que no significado (Pereira, 2013): «Tenho uma comichão tremenda/ na toalha de renda.» (Torrado, 2022, p.35). Estas associações imaginárias, insólitas e transgressoras concorrem de forma inequívoca para a descoberta de novas relações e novos sentidos que a literatura e o pensamento decorrente promovem. Neste âmbito, os universos criados pela exploração das palavras de forma inusitada e provocatória sobrepõem-se às regras formais e convencionadas, num exercício de fundamentação e aprofundamento de pensamento. «”Torci um pé”,/ disse o José./ “Torci um dedo”/disse o Alfredo./ “Não torci nada”/ disse a Eduarda,/ toda contente/ por ter escapado/ às torcidas/ da versalhada. (Torrado, 2022, p.39).

O jogo feito com o significado e som das palavras vai ao ponto de o próprio poema se interrogar e ao leitor, dirigindo-se a este e interpelando-o ou, simplesmente, pensando alto, mas de qualquer maneira, o certo é que o leitor é convidado a interrogar-se sobre a construção mais conveniente ao próprio poema, de acordo com a lógica que vem sendo (des)construída: «o gelado e o seu prazer,/ colher a colher sorver/ sem o deixar derreter/ sem o deixar consumir-se/ (consumir-se ou consumir?)» (Torrado, 2022, p.44). A este propósito, Ana Margarida Ramos refere que «a linguagem é igualmente objeto lúdico, permitindo a exploração dos seus limites, o jogo com as suas sonoridades, o questionamento dos múltiplos sentidos das palavras» e acrescenta acerca da arte das palavras, concretamente a poesia: mais talhada para desafios, brincadeiras e experimentações, *Como quem diz*, para descobertas e (re)encontros» (Ramos, 2017, p. 45)

Esta obra revela-se um exímio exercício do brincar com as contradições do convencionalizado ou do desmontar e questionar essas convenções, apresentando essas evidências como se estas constituíssem algo de extraordinário (Pereira, 2013, p.11). «O meu amigo/tem um gato/ chamado Luís,/ o que para nome de gato/ não condiz./ Mas como este meu amigo/ se chama Tareco/já tudo, afinal/ parece correto.» (Torrado, 2022, p.47). É ainda através do jogo de palavras, atribuindo características de matéria a um conceito que se questiona o próprio conceito de tempo: «Guarda-se o tempo nas baterias./ Perde-se o tempo com ninharias.» (Torrado, 2022, p.51). Sendo o tempo um conceito amplamente discutido filosoficamente e, inclusive, como termo grego *aión* para uma qualidade do tempo que se revela como o próprio momento da infância

(Kennedy, Kohan, 2014, p.154), salientamos a potencialidade da utilização de obras como esta para facilitar o pensamento das comunidades de investigação filosófica.

Aliás, pensamos que esta nossa pequena análise da obra em questão de António Torrado é evidência do seu potencial enquanto recurso desencadeador de pensamento, quer pela sua característica dialógica e de construção em aberto, convidando o leitor para se questionar e pensar, suscitando uma visão inusitada do mundo, quer pelo reforço da sua capacidade de dialogar com as questões levantadas pela sua relação com o mundo, o que está bem patente no seguinte verso: «esta nebulosa, artilosa mania/ de dizer em verso/ o que não ousa/ dizer em prosa.» (Torrado, 2022, p.13).

### III.3. Ridiculâncias

Por tudo o anteriormente exposto, seria, a nosso ver, pertinente, considerar o acesso e a exploração pelas comunidades de investigação filosófica de obras literárias que utilizam estas figuras disruptivas de racionalidade, como forma de espicaçar e facilitar experiências de pensamento filosófico. Assim, decidimos começar a pensar uma proposta prática, na forma de bibliografia. Esta será, naturalmente, uma bibliografia deixada em aberto e em permanente (re)construção, que colocamos à consideração, como uma humilde proposta inicial, incluindo autores, por ordem alfabética, como Afonso Cruz, Álvaro Magalhães, António Mota, António Torrado, Fernando Pessoa, Gonçalo M. Tavares, João Pedro Messeder, Jorge Letria, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Monteiro Lobato, Ondjaki (...)

“Assim começa o livro”

*Era uma história sozinha,  
calada, parada,  
à beira da estrada.  
Não sei para onde ia.  
Não sei de onde vinha.  
Nem sei se era história,  
nem ela sabia.  
Estava onde estava  
e tudo era vago,  
que a ela, coitada,  
sem o dom da alegria  
tanto lhe fazia.*

*Nem sequer o vento  
bulia ou trazia  
um sopro, um afago,  
à história parada  
à beira da estrada.  
Mas veio o autocarro,  
com mais histórias dentro.  
Histórias singelas  
que lá da janela  
se riram para ela,  
para a história parada  
à beira da estrada.  
E a história parada  
à beira da estrada  
a rir foi com elas.*

António Torrado, (2022, p. 9).

Cabe, neste âmbito, abordar a nossa denominação, “Ridiculâncias”, também em tom provocatório, mas, sobretudo, atendendo às infâncias e atentando em experiências pelas infâncias que acolhem e cultivam as figuras literárias disruptivas de racionalidade, como um potente recurso para se pensarem e se (re)construírem, a si e ao mundo.

A exploração e (re)construção de uma bibliografia é, no fundo, também um convite ao (des)construir de mundos, de sentidos e de significados, de forma partilhada e dialógica e sempre possível de ser (re)começada.

## Considerações finais

O que percebemos até agora é que desaprender é, talvez, mais difícil e requer mais energia e empenho na tarefa. Faz sentido se pensarmos que pressupõe mais etapas. É necessário que primeiro se tenha aprendido algo para depois se poder desaprender. É, assim, só por si, mais moroso e complexo. No entanto, continuamos investidos em desaprender. O processo mostra-nos também que como em tudo o que requer esforço, atenção e implicação, é pólo agregador de mobilização dos sentidos e do investimento a longo prazo na problematização do mundo e no aprofundamento do pensamento.

Parece-nos um bom princípio, ou melhor, um recomeço nem que para isso tenhamos de considerar e/ou inventar novas palavras, conceitos e dar origem a novos paradigmas: «ao inventamos outra maneira de dizer a infância, são dissipados vários ideais modernos. Especialmente o do pensamento seguro e coerente, presentes nos raciocínios lógicos, na história da filosofia, das pedagogias e das ciências» (Silva, Lima, 2016, p.587).

Assim, tem vindo a configurar-se, ao longo deste enquadramento, uma certa irreverência e propensão para contestar o fixo, o imutável e o intocável, por parte do pensamento filosófico, na qual a infância pode muito bem ser encarada como uma sensibilidade inquieta, intensa, insubmissa, persistente, perturbada e perturbadora, enquanto desestabilização e desarrumar do que estava ordenado e fixado (Olarieta, 2013). Perceciona-se, assim, uma infância em movimento (Kohan, 1999), talvez, a possamos designar nómada do pensamento, enquanto se espanta, se deslumbra e se encanta ao longo da sua viagem. Nesta medida, afeta e é afetada pelo nosso próprio constructo de racionalidade, quer a percecionemos como racionalidade ampliada (Haynes, Murriss, 2012b), flexível, expansível, desfragmentada ou (des)construída. Talvez este constante reajuste ou esta contínua reconfiguração constituam um reflexo dessa tal atração pelo desconhecido e pelo intrigante, nem sequer por insolência ou insubordinação, mas por necessidade de expressão que não se coaduna com limites e convenções e que vai sempre extravasar qualquer imposição padronizada e não (re)criada. Todas estas considerações que nos ajudam a pensar o nosso próprio pensamento parecem desaguar numa dimensão simbólica que nos permite desenformar e nos liberta para (con)testar, (re)provar, (des)alinhar, (des)considerar, (des)cobrir, inventar e experimentar sem prazo e sem meta.

Desta forma, temos vindo a perceber a filosofia, a infância e a literatura, nomeadamente a que recorre a figuras de desrazão, como aliadas neste desafiar de convenções, colocando tudo em perspectiva, enquanto se (des)constróem lógicas e racionalidades.

Nas considerações iniciais do presente trabalho, relativamente às figuras literárias disruptivas de racionalidade, o disparate, o absurdo e o ridículo, parecia destacar-se como comum a estes três conceitos um certo desprestígio, a falta de uma função importante ou valor ou, até mesmo, a associação a uma conotação depreciativa. No entanto, no nosso percurso investigativo, a pertinência das figuras literárias de desrazão num contexto filosófico ganha terreno, se as percebermos como instrumentos de corte necessário à dissecação, enquanto experimentação por via do pensamento. Talvez, então, seja essa uma forma de questionamento que nos permite estabelecer novas relações, ter acesso a diferentes perspectivas e criar novas conexões que concorram para a problematização do mundo. Essa disparidade e essa separação a que faz referência a etimologia do disparate e do absurdo parece ser necessária para criar e originar de novo.

Poderemos, talvez, perceber esse espaço-tempo para experienciar o pensamento filosófico como uma oficina, um laboratório ou uma estufa de pensamento, numa experiência, de cada um, operacionalizada por si e pelo outro e, sobretudo na relação dessas várias vivências individuais. Se tomarmos em consideração o significado e a etimologia de *operacionalizar*, como tornar operacional ou pôr em condições de funcionar, será que o racional é operado a cada ato de pensar, enquanto ação, obra, movimento ou mudança? Esse movimento ou mudança sempre como exercício de procura de sentido.

Neste momento do nosso percurso, as figuras disruptivas de racionalidade, tal como o *nonsense*, o ridículo, o absurdo e o disparate, afiguram-se - mais do que alienadas, desconetadas ou percebidas como a ausência de lógica ou razão - como facilitadoras dessa procura de sentido, na medida em que sustentam e possibilitam as mudanças inerentes a um ser vivo e pensante. Nesta perspectiva de um processo criativo de autorrealização (Kohan, 2014) e, ao mesmo tempo, de transformação mútua (Kennedy, 1999), os pensamentos estariam, talvez, longe de serem t(d)omados apenas como teóricos e aí encarcerados. Entraríamos, se assim o pensarmos, na dimensão da investigação-ação pela (trans)formação. Poderemos também desconstruir a própria palavra, (trans)FORMAção? A forma em acção, inevitavelmente, muda? Pensar é transformar? A experiência de pensar é formação? Neste sentido, o pensamento da

infância, discutido e discursado, transforma e transforma-se, enquanto (re)construção de racionalidade.

No âmbito deste espaço e tempo para pensar e criar, torna-se apropriado prepararmos-nos para escutar uma razão e uma teoria do conhecimento diferentes e sobretudo permitir às crianças que desenvolvam a sua própria experiência, ao invés de lhes impormos a nossa (Kohan, 2017).

Ora, a imagem poética e a linguagem que recorre a figuras de desrazão, pelo menos a que temos vindo a (des)construir, não nega ou sequer contraria a lógica, mas sim o aprisionamento numa só lógica que não permite ou não aspira a mover-se e a brincar com os seus próprios limites e contornos. Aliás, afigura-se que a imagem poética e o *nonsense* vivem desses contornos, desses limites, dessas fronteiras, o que os caracteriza é o seu inconformismo, desassossego que os leva a perspetivar e desalinhar as linhas, supostamente orientadoras. Estão em permanente fuga, não se deixam aprisionar. Por isso, geralmente veem primeiro e têm uma vista privilegiada sobre tudo. É paradoxal, a sua existência depende da lógica para que a possam permanentemente desconstruir. O “disparate” só surte efeito se formos capazes de raciocínio lógico suficientemente fortalecido e disponível que nos permita (des)construir, descobrindo e (re)criando sentidos e significados.

Destacamos a ideia de deslocação, que tem sido recorrente ao longo deste estudo, enquanto movimento pela transformação e que aproveita as diferenças e as separações para reconfigurar fronteiras, limites e recriar novos sentidos e lógicas. A este propósito, tomamos também em consideração a filosofia como uma tentativa de superar a imobilidade das ordens sociais dominantes (Kohan, 2017) e perspetivamos a experiência de pensamento filosófico como uma dimensão incerta, imprevisível e irrepetível, não tendo a pretensão de ser um método educativo aplicável a qualquer situação para obter o mesmo predeterminado resultado. É antes uma atividade na qual somos desafiados e convidados a questionar, a experimentar, a pensar e a transformarmos-nos (Gomes, 2012 in Kohan; Olarieta (Orgs.), 2012).

Temos, assim, ao longo deste trabalho, oportunidade de refletir sobre questões que se prendem com esta transformação possibilitada pela palavra e pelo pensamento. Desde há muito, à volta de um círculo, de uma fogueira ou de uma mesa evoca-se e anima-se um pensamento, uma imagem, um acontecimento, um desejo, uma razão, um sentido. Talvez possamos ter em consideração “a dádiva da palavra” como alusão ao poder de “tomar a palavra”, “dar a palavra” ou “passar a palavra”, não no sentido de a possuir

como coisa acabada, mas de querer partilhar-se e (re)construir-se com o outro. No poder mais transformador, enriquecedor e inquietante de um ser: exercer ação sobre aquilo que o rodeia só com o poder da mente. Sim, não é coisa de ficção científica, pelo menos a nosso ver. A palavra, sobretudo no âmbito deste trabalho, renova-se, reinventa-se e renasce a cada uso que se faz dela. Não se gasta, antes pelo contrário, fortalece-se no sentido de quem a toma. A oportunidade de expressar uma ideia, um desejo, aquilo que de mais pessoal e valioso possuímos e guardamos em nós, mas ao mesmo tempo, reconhecendo o papel do outro na (re)construção do nosso ser, ao nos permitirmos a possibilidade de aprofundamento do pensamento pela relação dialógica.

A força das palavras assim retratada enquadra a pertinência da nossa abordagem aos termos a que recorremos ao longo deste trabalho e que apresentamos de seguida.

Várias têm sido as terminologias utilizadas para designar o trabalho filosófico que inclui as crianças, nomeadamente em contexto educativo. Damos aqui conta do nosso entendimento fruto da presente investigação acerca desses termos e dos conceitos que lhes deram origem. Procurámos no *Glossário* que introduz este trabalho esclarecer o que entendemos por cada uma destas designações e damos agora conta da própria reflexão proporcionada pelo nosso flectir sobre o percurso da filosofia na escola. Esta reflexão é ela própria um exercício de pensamento que encaramos como uma oportunidade de ensaiar e problematizar a nossa própria prática e pensar futuros projetos. Esclarecemos o uso da expressão “Filosofia para/com/das crianças” apenas como meio de designar os vários movimentos ocorridos, no sentido de levar a filosofia às crianças e incluí-las no trabalho filosófico. No estudo dessas terminologias e dos pressupostos que as enquadram, estamos, em certa medida, envolvidos num processo de designar (des)continuidades.

Assim, estaremos, talvez, neste momento mais despertos para problematizar a própria designação que a “Filosofia para/com/das Crianças” tem tomado ao longo dos tempos. Simultânea e incontornavelmente, se têm em consideração os paradigmas que a influenciam e são influenciados por ela e que a situam num contexto também cronológico, reconhecendo o valor e a importância de uma primeira iniciativa que possibilitou o percurso que tem vindo a ser reconstruído. Neste sentido, passamos a analisar o reflexo da própria designação na proposta em si.

A “Filosofia para Crianças”, como vimos, teve início com a proposta de M. Lipman e dos seus colaboradores do IAPC, na forma de um programa curricular didático pioneiro, em certa medida, ao levar a Filosofia de forma sistemática à educação

das crianças, tendo em vista formar cidadãos com determinadas características, nomeadamente razoáveis com um pensamento de ordem superior. (Lipman, 1988, 2003). A própria palavra “para” parece remeter-nos para um modelo transmissivo, enquanto passagem de algo, dado como acabado e pronto a consumir que se pretende que o outro receba ou desenvolva, sem grande margem para questionação. No âmbito da nossa dissertação, talvez nos possamos questionar se esse algo poderá constituir uma racionalidade fechada, desejável e expectável que as crianças deverão ficar aptas a atingir, após passarem por esta experiência filosófica. Cabe ressaltar no âmbito da noção de experiência que temos vindo a abordar, como reconfiguração, transformação e afetação (Lopez, 2014), que, talvez nestes moldes, nem a experiência fosse filosófica, nem a filosofia fosse experiência.

Quando se fala em promover e disponibilizar recursos e instrumentos para se aceder a um pensamento - será que podemos dizer “afinado” ou “refinado”? - estamos a facultar o domínio de uma linguagem como forma de ascender a um poder, assente numa racionalidade, que, por sua vez, garante a participação ou a aceitação, por vezes, a sobrevivência, nessa mesma racionalidade. Sendo que no âmbito deste estudo entendemos a possibilidade de várias racionalidades assentes em poderes teóricos, culturais, políticos, normativos e sociais de natureza provisória (Foucault, apud Braidotti in Bernardino, Freitas, Soeiro (Orgs.), 2020). Estaria assim a filosofia disponível para consulta, mas não disposta a ser desconstruída? O “para” poderia deste modo funcionar como uma passagem de testemunho, ao invés de aceitar e facilitar a perspectiva e contributo de várias e diferentes testemunhas.

Neste percurso, a terminologia “Filosofia com Crianças” (Kohan, Kennedy, 1999; Kohan, 1998, 2000) reflete uma tentativa de aproximação às crianças, reconhecendo-as como participantes ativas na experiência de pensamento filosófico e revelando uma abertura ao seu discurso e pensamento. Interrogamo-nos se o “com” poderá ser encarado como algo condescendente, reconhecendo apenas a sua presença, também no modo de organização dos espaços, e a sua participação e contribuição, até certo ponto, ainda sem grande abertura para a desconstrução da filosofia, concebendo práticas que visam sobretudo trabalhar determinados conceitos filosóficos e explorá-los, em certa medida, de forma pré e preconceituosa.

Assiste-se a um movimento que reconfigura uma “Filosofia das Crianças” no reconhecimento das ideias das crianças para a reconstrução da própria Filosofia

(Kennedy, Kohan, 1999) e que se revê no expressar da voz das crianças, abrindo a filosofia a um novo pensar (Kohan 2000).

Considera-se, igualmente, o movimento interdisciplinar intitulado “estudos da infância”, como esforço para (re)imaginar e praticar processos e estruturas sociais inclusivas para crianças, “*Childism*”, partindo de uma concepção fenomenológica que encara a brincadeira como fazendo parte da criatividade do mundo, capaz de nos descentralizar dos horizontes de significado normalizados historicamente e de nos sintonizar com as próprias experiências singulares e dinâmicas vividas (Biswas, 2020). Encaramos este movimento como uma atenção inspiradora para a infância e para o brincar como recurso indispensável na problematização e recriação do mundo e, deste modo, reforçamos o nosso interesse e empenho para continuar a equacionar o acesso a literatura que faz uso de figuras disruptivas de racionalidade, como o *absurdo*, o *disparate* e o *ridículo*, pelas comunidades de investigação filosófica, de modo a promover e facilitar experiências de pensamento filosófico.

Investidos por esta nossa análise sobre a relação entre os termos utilizados para designar a Filosofia para/com/das crianças e as propostas de vários autores ao longo da sua história, surge-nos uma outra designação que, mais do que uma proposta, reveste-se de motivo para prosseguir nessa reflexão. Interrogamo-nos, por esta altura, acerca de um outro termo alternativo “Filosofia “pelas” Crianças”, talvez, apenas num preciosismo de linguagem ou despertos e inquietados pela escolha do verbo “fazer”, na seguinte expressão: fazendo a sua própria contribuição original no diálogo filosófico (Matthews, 1999).

Na designação “Filosofia das Crianças”, detivemo-nos na palavra “das” que legitima a apropriação da Filosofia por parte das crianças, ou mais importante, as escuta e, ao mesmo tempo, reconhece a alteridade da infância, mas parece-nos que ainda persiste aí um sentimento de posse. Serão agora as crianças donas da filosofia? Ao substituir o “das” por “pelas” procuramos enfatizar as dimensões da prática, da dialógica, da dinâmica e das experiências significativas e transformadoras, e não tanto a posse de uma área ou de um programa curricular, seja por quem for. Qualquer pessoa pode ser dona de uma coisa, por troca monetária, por exemplo, ou apropriação indevida. Essa pessoa pode, inclusivamente, tomar e deixar de lado, ao abandono, mas fazer seu, pelo investimento, implicação - podemos aqui, talvez, estabelecer relação com o “*caring thinking*” de M. Lipman (2013), enquanto cuidado colocado no aprofundamento do pensamento -, pelo processo da experiência significativa e impregnada de sentido,

parece-nos remeter para um movimento disponível para a (des)construção de conceitos, ideias, perspectivas e, neste sentido, da própria filosofia “pelas” crianças.

Aliás, a composição de uma experiência de filosofia, enquanto o começar a compor a sua própria obra, sugerida por Walter Kohan (2012), convida-nos a dar conta das relações entre filosofia e literatura que fomos vislumbrando com a realização deste trabalho. Neste âmbito, Natércia Rocha descreve António Torrado como «o poeta contador de histórias, pausado, reflexivo e dialogante, soprador de sonhos e fantasias, observador sensível de grandezas e fraquezas» (Rocha, 1992, apud Silva, 2017, p.60). Gostaríamos de nos debruçar, sobretudo nalgumas características atribuídas ao autor e que nos parecem, poder perfeitamente figurar num discurso sobre pensamento filosófico. São elas: *reflexividade*, *sensibilidade*, *relação dialógica* e *dialogante* e *poder de observação*. Arriscaríamos traduzir «soprador de sonhos e fantasias» por *inquiétude* (constante interrogação e questionação, sem se acomodar com o óbvio, o aparente e o dado adquirido), *persistência* (aprofundamento do pensamento) e *criatividade* ((re)criação de sentidos e significados). Encaramos estas características como recursos dos autores/leitores e das comunidades de investigação filosófica para se (des)construírem, para se envolverem e implicarem em experiências transformadoras e para descobrirem/inventarem novos sentidos para o mundo.

As histórias utilizadas como recursos nas comunidades de investigação filosófica acontecem perante o leitor e ao mesmo tempo mantêm-se em aberto, a cada vez que forem relidas ou recontadas. Talvez, porque se conectam com as experiências de pensamento. Pensamento este em permanente movimento, portanto dialogicamente em transformação pelas experiências e os sentidos dos autores/leitores.

Aquilo que a literatura insinua e aquilo a que convida é algo mais do que as palavras conseguem descrever, definir ou organizar e, contudo, reside nelas ou a partir delas todo esse poder de expressar toda uma infinidade de experiências que o pensamento é capaz de reconstruir. Qualquer tentativa de descrição e listagem dos recursos da linguagem literária e suas funções peca por não alcançar as subtilezas que essa linguagem disponibiliza. Talvez, só através desta característica da literatura em expressar desacordos, interrogações, contradições, dúvidas se pode perceber o próprio absurdo, ridículo ou disparate como algo em deslocação e, nesse sentido, não só como meio para questionar, mas como responsável por manter em constante movimento as próprias delimitações do que é absurdo, disparate e ridículo e, conseqüentemente do que é racional.

Ora, o questionamento filosófico procura também pensar condições de potencializar outras contingências alternativas às existentes (Kohan, 1998). Pensamos poder estabelecer, a partir desta ideia de Walter Kohan, relação entre o questionamento filosófico e a potencialização de alternativas, ou seja, de um vislumbrar da possibilidade de ser de outra maneira. E, nesse sentido, talvez possamos encontrar validação e encorajamento, no que diz respeito à utilização de textos que recorrem a figuras literárias disruptivas de racionalidade na facilitação de experiências de pensamento filosófico.

No entanto, no âmbito do nosso estudo, e no que concerne aos recursos facilitadores de pensamento, não vedamos o acesso à anedota, enquanto humor e mesmo disparate. O que, consideramos, não coloca de lado o rigor, a implicação, o aprofundamento do pensamento, antes pelo contrário, e nem competências (Lipman, 1988, 2003; Sharp, 2017), disposições e virtudes intelectuais (Silva, 2022). Não concebemos que o disparate, o ridículo, o absurdo e o *nonsense* estejam em pólos antagônicos destes critérios que descrevemos. O que o presente estudo nos parece revelar é que talvez não seja necessário optar por uns ou por outros, ou seja, a presença e o acolhimento de uns não obriga, necessariamente, à exclusão dos outros. Podem e devem, antes, fazer parte do exercício e da (re)criação/recreação do pensamento. Questões sérias – todas as passíveis de serem colocadas no processo de problematização do mundo - podem ser abordadas e provocadas com humor, o que não invalida que sejam tratadas com a seriedade e o respeito que merecem.

A propósito da descrição da escrita de António Torrado como disposta a brincar com tudo o que observa e encontra, a partir de trocadilhos e jogos de palavras (Ramos, 2017, p.37), uma questão que pode ser eventualmente afluída é a de saber se não haverá uma distinção importante entre um mero trocadilho, que não desencadeia uma discussão interessante, e um trocadilho que faz pensar. Propositadamente remetemos para a dinâmica da comunidade de investigação filosófica e também para a escolha dos textos utilizados que, recaindo sobre obras literárias, oferecerá já à partida uma abordagem qualitativa, criteriosa e potenciadora de pensamento. O aprofundamento do pensamento que os trocadilhos podem proporcionar, talvez esteja intimamente relacionado com a maneira como são abordados, quer ao nível da disponibilidade e implicação, quer ao nível das estratégias. Assim, a relação dialógica e a dinâmica que a comunidade de investigação filosófica for afinando, enquanto aumenta a sua sensibilidade tanto para as questões que escolhe, como para a forma como as aborda,

terá um papel preponderante na facilitação de experiências de pensamento filosófico. Se formos logo à partida definir quais os trocadilhos mais “sumarentos”, no que diz respeito ao espicaçar do pensamento, não estaremos a ser tendenciosos para uma determinada racionalidade normativa, desvirtuando o poder de desconstruir e de problematizar da própria comunidade?

No que concerne à relação estabelecida com a literatura em português, talvez o *nonsense* esteja a ser abordado como sinónimo de “mau senso” - insensato e senso como sinónimo de “bom senso” – sensato (embora para se qualificar “senso” como bom ou mau, tal como vimos, se tivessem de definir e esclarecer critérios). No entanto, ainda não encontramos uma tradução para a língua portuguesa que reconheça a sua abrangência, pelo menos, que descreva o percurso que este estudo tem percorrido. Literatura “Ilógica” pareceu-nos de início uma tradução possível, de acordo com parâmetros de uma racionalidade convencionada ou generalizada, se assim quisermos, mas há algo que este termo deixa de fora ou se perde na tradução. O âmbito literário ressalta-nos, vai mais além, num tom provocatório e até muito assertivo e, neste sentido apropriado de lógica, em relação ao que pretende revelar, contestar, questionar ou abalar. Neste sentido, por agora, referimo-nos a essa literatura como aquela que contempla e é contemplada com elementos do absurdo (Pereira, 2013), do disparate e do ridículo.

Ainda neste âmbito, aprofundamos a nossa abordagem à denominação, “Ridiculâncias”, também como introdução e convite à (re)construção de uma bibliografia rica em obras literárias que recorram às figuras de desrazão. Atentamos em experiências pelas infâncias que se vão (re)construindo num processo de transformação. Talvez possamos estabelecer relação com as bibliotecas itinerantes que no seu movimento fazem a diferença, ao contribuírem e facilitarem as experiências de pensamento. Assim, cabe também nesta proposta bibliográfica uma referência a itinerâncias, nas quais os pensamentos e os sentidos se deslocam deslumbrada e (des)continuadamente infantis.

A propósito da importância da escuta atenta na sala de aula, “dando voz” aos pensamentos e revelando alguma coisa ainda não considerada ou inaudita (Haynes, Murriss, 2012b), consideramos que seria pertinente abordar em investigações futuras questões que se prendem com o atentar em experiências filosóficas pelos sentidos da infância. Para além do “dar voz”, afectou-nos a referência feita pelo autor Maurice Sendak, numa perspetiva multissensorial, à importância de manter acessível a qualidade

emocional de momentos particulares da infância e resgatar da memória, cheiros, sentimentos e imagens, no âmbito do processo (re)criador (Haynes, Murriss, 2012a).

Partimos do racional e viemos desaguar na brincadeira, no jogo, no inventar, no descobrir, no (re)imaginar e no (re)criar. Conceitos estes que gostaríamos de ver aprofundados numa próxima oportunidade, investigando também quais as relações que podemos estabelecer entre si e qual o seu papel na (des)construção do pensamento pela infância.

Por esta altura, na nossa deslocação no âmbito deste estudo, talvez, o título da presente dissertação tenha ganho o direito, ao criar o seu próprio sentido, de se reconhecer numa linguagem renovada: “O(s) ridículo(s) racional/rationais: (des)construções pela(s) infância(s)”.

## Referências Bibliográficas:

- Agamben, G. (2008). *Infância e história. Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Barbosa; A., Santos, J. (2017). Infância ou infâncias? *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bernardino, L., Freitas, M., Soeiro, R. (Orgs). (2020). *Pós-humano. Que futuro?*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Biswas, T. (2020). *Little Things Matter Much - Childist Ideas For A Pedagogy Of Philosophy In An overheated world*. Munich: Büro Himmelgrün.
- Carvalho, M. C.; Kohan, W. (2018). Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância. *Revista Educação e Filosofia* v.32 n.65 mai./ago.
- Carvalho, M. C., Mendonça, D. (2019). The richness of questions in philosophy for children. *childhood & philosophy*, 15, pp.1-21.
- Carvalho, M., Vieira, P. (org). (2022). *(a)riscar-se na filosofia, (a)colhendo infâncias: encontros com Gabriela Castro*. Ponta Delgada: Letras Lavadas/NICA-UAc.
- Cassidy at al, (2017). Being Children: Children's Voices on Childhood. *International Journal of Children's Rights*. Koninklijke Brill nv, Leiden. Volume 41, issue 2, pp. 32-46.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*, 2ª edição. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Cloutier, A. B. (2021). How Can Rationality Empower Children?. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(2), pp. 32-46. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1204/1009>.
- Davis, R. (2010). *Alice in Wonderland and Philosophy*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar books.
- Elder, L. & Paul, R. (1998) The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies. Issues and Ideas*, 71(5), pp. 297-301.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.
- Gadamer, Hans-Georg (1999). *Verdade e Método*. Petropolis: Editora Vozes.

- Gomes, J. A. (2012, fevereiro). *Álvaro Magalhães*. <http://livro.dglab.gov.pt/sites/DGLB/Portugues/autores/Paginas/PesquisaAutores1.aspx?AutorId=13435>;
- Gomes, J. (2005/06). A poesia - ou o achado reino - de Álvaro Magalhães. In *No branco do sul as cores dos livros: encontro sobre literatura para crianças e jovens: atas*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Beja (org.), (pp. 352-364).
- Gregory, M. & Lavery, M. (Eds.). (2017). *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education* (1ª edição). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625393>. – a.
- Harris, L. (2020). *A Philosophy of Struggle: Leonard Harris Reader*, London: Bloombury.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2012a). *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. New York: Routledge.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2012b). “Escuta, hospitalidade e ensino filosófico” in Xavier; Kohan (Orgs.). *Filosofar: aprender, ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora;
- Haynes, J. & Murriss, K. (2019). Taking Age Out of Play: Children’s Animistic Philosophising Through a Picturebook. *The Oxford Literary Review* 41.2: 290-309 DOI: 10.3366/olr.2019.0284 © Edinburgh University Press [www.eupublishing.com/olr](http://www.eupublishing.com/olr).
- Kennedy, D. (1994). The Five Communities. *Analytic Teaching*, 15(1), pp. 3-16.
- Kennedy, D. (1999). Philosophy for children and the reconstruction of philosophy. *Metaphilosophy*, 30 (4), pp. 338-359.
- Kennedy, D. (2004) The Philosopher as Teacher: The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry. *Metaphilosophy*, 35(5), pp. 744-765.
- Kennedy, D; Kohan, W. O. (2014). A escola e o futuro da SKHOLÉ: um diálogo preliminar. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 22: maio-out, p.154-162.
- Kohan, W. (1997/1998) “Filosofia na Escola: algo mais do que um projeto”. *Caderno Linhas Críticas*, vol 5-6, jul, pp. 119-128.
- Kohan, W. O. & Kennedy, D. (Orgs.). (1999). *Filosofia e Infância*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Kohan, W. O. & Leal, B. (Orgs.). (1999). *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Kohan, W. (2000). Filosofia para Crianças. In *Dicionário de Filosofia da Educação* (pp. 177-181). Porto: Porto Editora.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Rio de Janeiro: Laertes.

- Kohan, W.; Olarieta, B. (Orgs.). (2012). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg.
- Kohan, W. (2017) *Childhood, Education and Philosophy. New ideas for an old relationship*. London and New York: Routledge.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, M. (2004) Filosofía con Niños: Crónica de una feliz confusión en torno del concepto de experiencia in Kohan (2014). *Teria y práctica en filosofía con niños y jóvenes: Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático.
- Lukens, R. J. (1986). *A Critical Handbook of Children's Literature*. (3ª edição). Glenview – Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Magalhães, A. (2009). *O brincador*. Alfragide: Edições Asa II, S. A.
- Masschelein, J. (2004). How to Conceive of Critical Educational Theory Today? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No. 3.
- Matthews, G. (1999). A criatividade no pensamento filosófico das crianças. In W. O. Kohan & D. Kennedy (Orgs.), *Filosofia e Infância* (pp. 23-38). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Nietzsche, F. (1984). *O livro do Filósofo*. Porto: Rés Editora.
- Nietzsche, F. (2007). *Sobre Verdade e Mentira*. S. Paulo: Editora Hedra.
- Olarieta, B. F. (2008). Algumas considerações acerca da relação entre a literatura e a filosofia. *childhood & philosophy*, 4(8). pp. 25-40. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20525/14851>.
- Olarieta, B. F. (2013). O sol e as laranjas. Ou sobre o lugar onde as crianças e a poesia se encontram. *childhood & philosophy*, 9(17), pp. 11-23. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20666/14993>.
- Pereira, C. (2006). Nonsense e Literatura Infantil: os Limericks de Edward Lear. In *A Criança, a Língua, o Imaginário e o Texto Literário*. Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens. Actas do II Congresso Internacional. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, C. (2013). “Nonsense em português” in *De Lisboa para o mundo: ensaios sobre o humor luso-hispânico*. Laura Areias e Luís da Cunha Pinheiro (organização), Lisboa: CLEPUL, pp. 129-144. <http://en.calameo.com/read/001827977423ad3a47b61>.
- Ramos, A. M. (2017). "Interferências dramáticas na poesia para a infância de António Torrado: uma leitura de Como quem diz". In *Contar de novo. A escrita para a infância de António Torrado*, 33-46. Porto: Tropelias & Companhia.

- Reis, C. (1997). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. (2.<sup>a</sup> edição). Coimbra: Liv. Almedina.
- Sharp, A. M. (1986). Is there an Essence of Education?. *Journal of Moral Education*, 15(3), pp. 189-196. <https://doi.org/10.1080/0305724860150302>.
- Sharp, A. M. (1987). What is a Community of Inquiry?. *Journal of Moral Education*, 16(1).
- Silva, C. & Lima, W. (2016). uma outra língua: o dizer infantil. *childhood & philosophy*, 12(25), pp. 585-609. doi: 10.12957/childphilo.2016.26175.
- Silva, M. (2013). “Literatura para Crianças e Jovens. Da leitura dos livros à leitura do mundo” in *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*, M. Silva e I. González (Orgs.). Porto: Deriva Editores.
- Silva, M (2020). “Afonso Cruz e a literatura para crianças: uma escrita com vários andares”. *10 novas vozes e rostos da literatura portuguesa para a infância e a juventude*. Coleção «Vozes e Rostos da Literatura Infantojuvenil Portuguesa». S. Silva, (org.) Porto: Tropelias & C.<sup>a</sup>. 97-112.
- Silva, R. S. (2012). *Sentido Interpretação e Linguagem: uma perspetiva analítica e hermenêutica*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Silva, R. S. (2017). “Génese e Fundamentos do Pensamento Crítico”. In AAVV, *Cadernos de Trabalho 1*, Ponta Delgada, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade dos Açores, pp.65-79.
- Splitter, L. & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking. The classroom community of Inquiry*. Acer: Melbourne.
- Süner, A. (2019). The Elucidatory Uses of Wittgenstein’s Scale of Nonsense in Lewis Carroll’s Wonderland Narratives. *Children’s Literature in Education*, 50, 178–192. <https://doi.org/10.1007/s10583-017-9325-7>.
- Torrado, A. (2022). *Posso falar-te em verso?* Alfragide: Edições Asa.
- Vansieleghem, N. and Kennedy, D. (2011) What is philosophy for children, what is philosophy with children—after matthew lipman? *Journal of Philosophy of Education* 45(2) May.
- Vasconcelos, F. (2004). Nonsense: A lógica do jogo das coisas ilógicas. Via. Panorâmica. *Revista de Estudos Anglo-Americanos*, 1, pp. 33-62.
- Wittgenstein, L. (2002). *Tratado Lógico-Filosófico - Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal

# O ridículo racional: (des)construções com a infância

Ana Cristina Dias da Rocha e Costa

[DM]

