



DA VELA AO INCÊNDIO. SUBVERSÕES DO BRINCAR

Hugo Monteiro
ESE P.Porto | Instituto de Filosofia-FLUP

Resumo

Esta reflexão tenta analisar alguns aspetos da experiência do brincar como subversão: dos conceitos tradicionais de “atividade produtiva”, de “comunidade”, de “tempo” e de “linguagem”. Colhe-se vaga e alusiva inspiração na escrita de Maria Gabriela Llansol, no seu projeto educativo pontual, mas também de alguns momentos críticos fundamentais, onde o relevo do brincar instiga a repensar a plenitude da experiência educativa. Na primeira parte está em causa o modo como o projeto educativo associado a Llansol assume um alcance vivencial, capaz de pôr em causa alguns conceitos tidos por inultrapassáveis no léxico educativo, tais como “escola”, “grupo” e mesmo “infância”. Na segunda parte, questiona-se a ideia de “tempo” e a abertura para a sua subversão na experiência do “brincar”, na sua pluralidade e abrangência. Da vela ao incêndio é, aqui, a tentativa de acolher o quanto o exercício contido do brincar se expande e, potencialmente, se propaga a dimensões de transformação sociais e educativas tidas por social e humanamente imprescindíveis.

Palavras-Chave: Brincar; Tempo; Comunidade; Crítica

FROM CANDLE TO FIRE. SUBVERSIONS OF PLAYING

Hugo Monteiro
ESE P.Porto | Instituto de Filosofia-FLUP

Abstract

This essay attempts to analyze some aspects of the experience of playing as a subversion of the traditional concepts of “productive activity”, “community”, “time” and “language”. It takes vague and allusive inspiration from the writing of Maria Gabriela Llansol, from her one-off educational project, but also from some fundamental critical moments, where the prominence of playing instigates a rethink of the wholeness of the educational experience. The first part looks at how the educational project associated with Llansol takes on an experiential scope, capable of questioning some concepts that are considered insurmountable in the educational lexicon, such as ‘school’, ‘group’ and even ‘childhood’. The second part questions the idea of ‘time’ and the openness to its subversion in the experience of ‘play’, in its plurality and scope. From candle to fire is an attempt to take in the extent to which the contained exercise of play expands and potentially spreads to dimensions of social and educational transformation that are considered socially and humanly essential.

Keywords: Playing; Time; Community; Criticism

Itinerários

Este texto constrói-se em torno de uma relação possível, ensaiada e totalmente exploratória entre as questões do tempo, os *problemas da linguagem* e a *experiência do brincar*, esta última tida na sua transversalidade. Sem preocupação excessiva quanto à solidez do argumento, assumindo-se como expressão de um ensaísmo que não se perde da sua inclinação pelo brincar (Lourenço, 1996), propomos um itinerário constituído por seis pontos de reflexão, que gostaríamos também de assumir como outros tantos motes de provocação em torno do exercício – educativamente transgressor e institucionalmente subversivo – de uma atividade vivencial que escapa aos circuitos do utilitário e do produtivo. O direito generalizado ao brincar depende do modo como se escapa às malhas desse circuito.

Da vela ao incêndio, pretendemos dar conta da excedência da ação educativa face às amarras docilizadoras que, hoje, entre a captura da criatividade pelas leis de mercado e as exigências da conversão da relação pedagógica à quantificação e ao cálculo, reduzem o trabalho educativo à aridez da tecnocracia.

Brincar é agir pelo avesso. É esse avesso que propomos fazer germinar.

1. Pontos de luz

Designou-se por Rua da Escola de Namur ou, simplesmente, por “Casa”.

Tratava-se de um projeto educativo concebido pela escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol, com um conjunto diverso de cúmplices, entre os quais Augusto Joaquim, seu companheiro, e que teve lugar na Bélgica, entre 1971 e 1979. Se nomear é uma forma de poder, um mecanismo de delimitação potencialmente excludente, talvez a simplicidade do nome “Casa” possa ser a expressão mais fiel para o que aspirava ser: um espaço de coabitação sem hierarquias. Mais do que uma escola e mais do que uma não-escola, estava em causa um espaço de convivência entre educação

e escrita, como entre todas as linguagens e todas as formas (criadoras) de vida.

Sem que o intuito seja dar conta deste projeto educativo, ele interessa-nos como concretização particular de uma expressa desconfiança face à “horizontal homogeneização dos grupos” (Llansol, 1999, p. 92). Antes de tudo, porém, deve reconhecer-se como tradução de um gesto de resistência afirmativa e criativa, onde o lugar da escrita e da aprendizagem se aliam, como pulsões de vida, num mesmo espaço e ao mesmo tempo. O brincar disruptivo de um “contra-grupo” de crianças é hóspede discreto de *O Livro das Comunidades* (1999), onde “as crianças fazem jogos, chamam-no e chamam-se” (p.16). A escritora testemunha:

Dia/noite de chuva e de tempestade, duas vezes saltaram os fusíveis. A grande casa mergulhou no escuro, as atividades produtivas pararam, sem real prejuízo. Mas as crianças não cessaram de correr, de gritar, de exigir que déssemos pela sua presença. Elas crescem na nossa direcção, transportam a vela que cria a sombra e a chama que pode deitar fogo a qualquer casa (1999, p.101).

A “Casa” mergulha no escuro, fruto das condições meteorológicas. São estas que tornam evidente o descaso entre a “atividade produtiva” e a atividade das crianças; se aquela é interrompida pelo corte da luz elétrica, já esta não se deixa condicionar pelo percalço. Sustém-se a atividade produtiva, enquanto o brincar permanece.

A arte da escrita de Llansol sinaliza o modo como a vela – fonte de luz e, ao mesmo tempo, foco de irradiação do mistério – é transportada pelas crianças, não sabemos se numa atribuição literal, simbólica ou ambas. Pouco importa, na verdade. Porque este ponto de luz é a interpelação de uma atividade produtiva interrompida, a partir de um brincar que age, perigosamente, no avesso da utilidade, da produção e da própria razoabilidade.

A vela sugere incêndio, sem que o seja. Caso para dizermos que *ainda a procissão vai no adro* ou, se quisermos, que *a noite ainda é uma criança!*

2. Irradiações do brincar

Sublinhemos o elemento – *fogo* – na vela que ilumina ou na chama que incendeia.

Um mesmo elemento que salva e destrói, que vinca a silhueta ou incinera o corpo que outrora iluminou. Transportando a duplicidade *farmacológica* do veneno que é, ao mesmo tempo, solução curativa (Derrida, 1972, p. 87), o fogo é aqui, nesta breve passagem, o elemento literal e simbólico de uma outra luz, de uma luminosidade alternativa, onde reside o poder de “deitar fogo a qualquer casa”. São as crianças que o transportam.

As crianças crescem em disrupção, rebeldes a uma imposição produtiva que as sitia. Deste apagão, descrito por Llansol, erige-se um quadro de oposições, onde a principal se estabelece entre a cessação das “atividades produtivas” e o frenesim do movimento das crianças, *luz e sombra* do que não se pode deter. Trata-se de um contraste onde se reconhece, no avesso de uma produção em suspenso, um lugar duplamente subversivo como irradiação potencial da inquietude das crianças.

Dupla subversão, onde a vela é imagem de conhecimento e potência revolucionária: luz de revelação e mistério, além de fogo de devastação insubmissa. Por um lado, a vivacidade em fundo de mistério, que *luz e sombra* – clássica metáfora para a marcha do conhecimento – imprimem no processo vivo e ininterrupto de uma plena e viva relação com o mundo. Por outro, o potencial incendiário de tal movimento, foco de recusa prestes a recair sobre a domesticidade das regras.

Sem pretensão de documentar ou descrever o projeto educativo, político-comunitário e transversalmente literário de Maria Gabriela Llansol e restantes cúmplices, arrisquemo-nos a dois sublinhados, que são também duas dimensões fulcrais da sua provocação e ousadia.

i) A primeira destas dimensões diz respeito ao estatuto do brincar perante o conjunto das restantes ações humanas, sendo que é o movimento incessante do brincar que resiste à interrupção geral, à suspensão das “atividades produtivas”. Trata-se de uma ação que não se pode limitar a ser simples negação da ação, já que se afirma como um excesso de ação, ou como um

forçar das possibilidades da ação. Isto faz com que o brincar seja uma experiência mais de suspensão do que de negação ou de contraposição de algo que é supostamente “sério”. A experiência do brincar não tem contrário, o que a configura como uma das mais excessivas formas de recusa – o mais expressivo e o mais performativo ato de um “não” (Monteiro, 2024).

ii) A segunda destas dimensões diz respeito à vocação quase-comunitária e – em contradição aparente – contra-comunitária da experiência do brincar. A “escola dos contra-grupos” ensaiava uma agregação de singularidades criativas, que se afirmava como um “assumir coletivo dos sonhos, do pensamento e da ação” (Joaquim, 2019a, p.122). As crianças retomam os seus “meios de produção”, os seus “saberes experimentados” e a capacidade de “fecundar os seus próprios prazeres”, em percursos tão mais emancipatórios quanto menos seriáveis, irredutíveis que são perante qualquer noção gregária de “comunidade”, seja ela escolar ou de qualquer outra natureza.

Magnetizados por esta hipótese geral, importa que reconheçamos, antes de mais, a singularidade da experiência do brincar, posicionando-a no território mais vasto da noção de experiência. Importa também questionar o posicionamento preferencial da experiência do brincar no espaço da infância. Aspirando – quem sabe?! – a coletivizá-la.

3. O jogo dos (im)possíveis

O brincar tem o impossível como terra natal.

Brinca-se parodiando as limitações da realidade empírica. Brinca-se atravessando fronteiras delimitadoras da razão – na “razoabilidade” – ou da sisudez – na “seriedade” do pensamento adulto. Brinca-se sempre para lá da rigidez da “idade da razão”, que é adulta e que se arroga ao direito exclusivo da palavra e da ação válida. Por isso mesmo, a linguagem do brincar não se limita ao convencional, nem ao convencionado.

O brincar reconhece as regras, mas reinventa-as (mesmo que as reitere), sem que as instruções

impostas ou qualquer maquinação de um “dever-ser” contaminem a amplitude do brincável. Esse espaço é inviolável, sendo que ceder a regras seria deixar que o brincar perdesse terreno; ligar os interruptores da razão, deixando extinguir, por inútil, a chama da luz que se improvisa.

Da vela à chama “que pode deitar fogo a qualquer casa”, como avisa Llansol, deparamo-nos com a difícil fronteira entre a docilidade e o perigo, que testa os limites do possível até à imprudência. O brincar é a recusa da rendição à pobreza do real.

Por isso mesmo, o brincar não se limita a ser uma atividade potencialmente política, por ser uma atividade *tão potencialmente política quanto intrinsecamente perigosa*. Porque o brincar esclarece e parodia as normas, caricatura e ridiculariza as leis, além de adiantar frequentemente alternativas experienciáveis a essas mesmas leis, que tão prontamente esclarece e denuncia.

Aqui, o brincar é vela e chama: esclarecimento e potencial capitulação das mais impositivas normas e das mais austeras das regulações morais. Não se limita a ser um exercício potencialmente negador, um mero ponto de recusa, desde logo porque nenhum brincar se limita a ser o polo dialético de contradição com o trabalho. O brincar opera sempre, mesmo que nem sempre ou raramente trabalhe. Também não se pode resumir a direta confrontação com seriedade, severidade ou austeridade, pelo modo como tão facilmente entra em excedência face a qualquer um destes termos. Por outro lado, nenhum brincar admite *síntese*.

Convém, por isso mesmo – apesar das instituições e de todo o seu peso burocrático –, assegurar que o brincar não ceda ao critério adulto da utilidade, surgindo de repente com uma serventia e com uma determinação futura. Tratava-se, se assim fosse, da invasão utilitária do tempo do brincar, contrariando a ideia da “brincadeira infantil”, na expressão de Huizinga (2003, p. 33), como finalidade em si mesma.

Assumindo o tempo como um enorme e decisivo problema em educação, é preciso antes de mais *devolver tempo ao tempo*, numa orientação de desprendimento e de liberdade – sem a necessidade do “objetivo”.

4. Tempo e contratempo

Devolver o tempo ao tempo, que, neste caso, significa encarar, retomar e reafirmar o tempo da criança face às imposições do ditado da imposição do futuro. O tempo da criança, na sua indeterminação sem medida, é o aparente oposto do tempo estruturado da pessoa adulta: um tempo invasivo e colonizador do tempo do brincar como tempo livre (Araújo, 2009).

Devolver, ou reavivar, este tempo sem medida passa por reconhecer os circuitos de empobrecimento da própria noção de experiência, que confinaram este conceito ao que é controlável, especificamente laboratorial, no fio de uma certa modernidade que, obviamente, inscreve a dignidade da definição de experiência em território adulto. Aqui, tanto a noção de atividade quanto a ideia do brincar teriam lugar apenas enquanto práticas determinadas, sujeitas e subjugadas a uma determinada finalidade que as transcende, como se o brincar tivesse que *servir para alguma coisa*. Neste sentido, e na melhor das hipóteses, o brincar corresponderia a uma preparação para a ação séria, ou a uma antecipação da verdadeira experiência, tidas por essenciais a uma pessoa adulta e produtiva.

De modo a ponderar esta espécie de dualidade entre tempo útil e tempo inútil, entre atividades produtivas e atividades supérfluas, entre o tempo da seriedade e o tempo do brincar torna-se especialmente sugestiva a convocação agambeniana para a “ideia de infância” (Agamben, 1999), enquanto entrega ao indeterminado do tempo.

Em leitura exigente mas sugestiva, acompanhando a travessia de Pinóquio pelo País dos Brinquedos (2002), Agamben reconhece na experiência do brincar uma forma de dissolução do tempo dos ponteiros do relógio, ou na própria arrumação da experiência do tempo como encadeamento sucessivo. O brincar, no País dos Brinquedos, interfere com o tempo do relógio ao ponto de o suprimir, com especificidades dignas de um desenvolvimento, que aqui apenas registamos.

Ao contrário da festa ritual, momento de permissividade que serve para fixar e instituir o calendário – como nas festas ancestrais de solstício – a

festa permanente do país dos brinquedos desliga-se da tradição, rasurando e eliminando “o ritmo cíclico do tempo” (Agamben, 2002: 129). Por outro lado, é no brincar que se pressente uma espécie de alcance vivencial perfeito do momento e da história, sentidos “no seu puro valor diferencial e qualitativo” (p.131). No brincar, o tempo humano desperta para o que, no tempo, não tem realmente medida.

5. Grupos e “contra-grupos”

Volto à Escola de Namur, aproveitando para olhar novamente para o título deste texto: *da vela ao incêndio*. Um título que aparenta *uma metáfora*.

Há sempre um pressuposto gregário numa metáfora, que é uma economia de sentido, um desejo oculto de unidade (Derrida, n.d., p.349), uma estratégia de concentração de sentidos. Esta – *da vela ao incêndio* – pretende dar conta de um movimento – no caso, educativo – que vai do escasso e inofensivo lume à mais incontida das explosões. Alude-se ao brincar, da atividade inofensiva do brincar à periculosidade da experiência de quem brinca com o fogo.

Refletindo sobre esta “Casa” educativa, Augusto Joaquim reconhece aversão ou desconfiança quanto à ideia de “grupo”, comparando os seus insucessos com a relação educativa que caracteriza como “contra-grupo” (Joaquim, 2019b). Acompanhando e densificando a questão da comunidade, que habita a escrita de Llansol, a “Casa” foi assumindo uma configuração de pequena sociedade autossustentada e auto-organizada, que apontamentos, notas e entradas de diário da escritora vão assinalando, sem nenhuma preocupação apologética ou presunção modelar. Surgia uma “escola dos contra-grupos”.

O que é isto de um contra-grupo? Uma *metáfora*, com a sua já denunciada *economia de sentido*? Ou um sintagma de desconfiança quanto à aparente uniformização, petrificada e homogênea, de um grupo dito “coeso”? À maneira do “grupo coeso” que, surgindo em recorrência nos comentários televisivos sobre futebol, traduz o apagamento da espontaneidade do elemento singular,

em benefício de uma máquina, de um sistema ou de uma “equipa”?

Regressemos, pela mão de Augusto Joaquim, à “Casa” de Llansol, onde a alternativa é sustentada de forma particularmente expressiva:

E se for o facto de sermos um contra-grupo que faz de nós uma máquina educativa? Não um fogão, mas um fogo! Não um porto de paz e mediocridade, mas um movimento de enriquecimento libidinal. (Joaquim, 2019b, p.146)

Regressa o elemento “fogo”, desta vez contraposto à moldagem e à forma, permitidos pela domesticação do elemento e motivados pela produção em série. Vários aspetos a realçar quanto aos pressupostos deste “contra-grupo” como “máquina educativa”, como “movimento de enriquecimento libidinal” ou como experiência da relação sem fusão. Como, em carta aos elementos do seu “contra-grupo” educativo, referia Llansol, um grupo não se concebe “como uma sinfonia, mas sim como batidas, percussões, pausas e frenesi”, o que invalida seja a totalização do “grande grupo” como a crença nas “diretivas do chefe” (Llansol, 2019, p.98). A experiência singular-plural da leitura e da escrita reclama esta resistência à assimilação comunitária.

Começamos por abordar um projeto construído e sustentado por uma ideia de escrita, por uma noção crítica e criativa da experiência da leitura. Mas o que significa, aqui, ler e escrever? Como articular cada uma destas palavras com a experiência do brincar, sem que uma recorrente subalternização de natureza didática (de resto, bastante inútil) frequente o texto e catapulte a reflexão para as águas paradas da escola tradicional?

Ler e escrever correspondem ao processo de retomar palavras já inventadas, em novas vozes e em novos ímpetos, de recriá-las – de fazê-las nascer novamente, num *dar à língua na língua*, como no mito de Eco lido por Jacques Derrida (2009). Corpos legentes, recém-chegados à leitura, são corpos falantes, são línguas vivas e reinventadas, o que abole qualquer processo mecânico de decodificação do ato de ler. Ler – e aprender a ler – é despertar para a aliança fundamental e profundamente criativa entre escrita e leitura. Como

confessa Ana de Peñalosa, uma das figuras llansolianas de *O Livro das Comunidades*, “gosto de ouvir música como se eu mesma a escrevesse” (Llansol, 1999, p. 14).

6. Repetição inventiva: Eco

Falávamos em Eco, no mito de Eco como estratégia para *dar à língua na língua*, para fazer coisas novas a partir das antigas. Trata-se de uma narrativa mitológica, que chega até nós pelas *Metamorfoses*, de Ovídio (2014). Conta o escritor que Eco viu o seu amor por Narciso ser penalizado com a maldição de nunca poder ter palavra própria. Eco estaria condenada a repetir as palavras de outrem, sem que pudesse criar uma mensagem sua, original, vinda de si.

Mas Eco era personagem artilosa, perspicaz. Ludibriou a sua pena, fazendo com que a sua repetição fosse uma forma de dizer de novo, de responder por si mesma, mesmo repetindo. Por exemplo, à pergunta “Alguém aqui está?”, Eco responde repetindo a última palavra: “Está”.

Como sublinha a leitura de Derrida (1997), Eco fala em ressonância; diz o que é novo fingindo citar, arrancando a novidade das palavras antigas. A situação, na verdade, convoca toda a boa experiência da língua, que sempre reinventa a partir da palavra que já há, da língua já inventada e da tradição precedente. Assim se receciona a língua e assim se brinca com ela.

Nenhuma recepção é passiva, sendo antes um gesto recriador, que corresponde ao acolher, de cada vez singular, das palavras herdadas. Por isso a experiência da língua corresponde a uma espécie de encontro entre passado e futuro, quando se acolhem as palavras antigas e quando, a partir delas, se inventam novas formas linguísticas. Em cada voz, em cada corpo, em cada novo ato de reinvenção da língua, vive-se a “revolução permanente que possibilita a sua duração” (Fenati, 2022). Porque *a língua brinca-se*. Radica esse brincar no movimento que está antes das regras, antes da sua norma e da sua constituição, mas que não deixa de ser uma experiência profundamente relacional. *Brincar a língua* é, por isso, como sobressai

da reflexão de Agamben, “uma revisão radical da própria ideia do comum” (Agamben, 2002, p. 18). Essa mesma radicalidade – áfona, infantil, anterior e irreduzível a qualquer negação dialética – traz uma dimensão profundamente contra-institucional, enquanto potencial reocupação criativa, revolucionária e transgressora da experiência, na experiência de contra-grupos que corresponde ao brincar.

Se nenhum brincar é estritamente individual, o brincar que se brinca na língua é necessariamente relacional, sem que se reduza ou esgote em desígnio coletivo. Mesmo se solitária, a experiência do brincar é relacional, sendo que sempre convoca a singularidade insubstituível de cada um/a (Nancy, 2011, p. 133), na vez irrepitível que é a da pessoa que brinca. O exercício da fantasia, da ficção, da reapropriação narrativa da realidade que caracteriza a ação do brincar pressupõe a vez de uma singularidade, mas subentende uma relação (com as coisas, com o mundo, com as outras pessoas no mundo) que é sempre singular-plural (Monteiro, 2017; Nancy, 2013).

O brincar subverte a noção estabilizada de comunidade e de comum. Com um alcance intrinsecamente político e radicalmente subversivo, o brincar é – nesta aceção, especificamente – a mais decisiva refutação da soberania colonizadora do adulto, desde logo porque, ao contrário de qualquer sonho, ilusão ou utopia – proscritos por imposição de uma espécie de princípio de realidade logocêntrico – *todo o brincar é possível, mesmo que se alimente da voracidade do impossível*.

Nota final

Em texto de imprensa, o escritor Gonçalo M. Tavares recorreu ao mesmo símbolo elemental do nosso título, para refletir sobre a abordagem adulta ao processo educativo, predominantemente escolar: “Sobre a educação – não se trata de encher um balde, trata-se de acender um fogo” (2023). Neste texto, o escritor ecoa, por sua vez, um poema de Yeats, que por sua vez citava um filósofo da antiguidade. Até nós, até aqui, todo um encadeamento de ecos, num jogo que é mais

de diferenças do que de repetições. De há séculos atrás até ao exato instante em que escrevo – ou em que me leem – pensamentos diferentes nascem a partir de uma repetição, lembrando que a repetição de uma brincadeira é mais exercício de diferenças do que de reprodução.

De acordo, por isso, com Gonçalo M. Tavares (2023), quanto ao princípio enunciado – “Faz e diz qualquer coisa de diferente com o que viste ou ouviste” –, mas em desacordo com a analogia que usa para dizê-lo: o eco não é, aqui, o contrário da novidade ou o antónimo da invenção. O eco é, justamente na linhagem de Ovídio, expressão possível desse “entusiasmo que quase queima”, correlato do gesto ígneo que sempre corresponde à educação como experiência.

Acolher as infinitas subversões da experiência do brincar é, eventualmente, saber repetir inventivamente esse gesto, ousando assumi-lo como uma das mais primordiais experiências educacionais.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (1999). *Ideia da Prosa*. Cotovia.
- Agamben, G. (2002). *Enfance et histoire*. Payot.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas*. Prime Books.
- Derrida, J. (n.d.). *Margens da filosofia*. Rés Editora.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Seuil.
- Derrida, J. (1997). *Pregnâncias*. In C. Deblé (Ed.), *Feminino Plural* (pp. 11-27). Fenda.
- Derrida, J. (2009). *Vadios*. Palimage.
- Fenati, M. C. (2022). Aprender e escrever. Maria Gabriela Llan-sol e as crianças da escola da Rua de Namur. *Caderno de Leituras Chão Da Feira*, 152, 1-34.
- Huizinga, J. (2003). *Homo ludens. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Edições 70.
- Joaquim, A. (2019a). ...O importante é a questão ideológica. In J. Barrento & A. Pena (Eds.), *A escola dos contra-grupos. Uma nova geografia pedagógica e social* (pp. 121-126). Mariposa Azul.
- Joaquim, A. (2019b). O que é um contra-grupo? In J. Barrento & A. Pena (Eds.), *A escola dos contra-grupos. Uma nova geografia pedagógica e social* (pp. 141-153). Mariposa Azul.
- Llansol, M. G. (1999). *O livro das comunidades, seguido de Apontamentos sobre a Escola da Rua de Namur*. Relógio d'Água.
- Llansol, M. G. (2019). Se formos ao fundo das coisas... In J. Barrento & A. Pena (Eds.), *A escola dos contra-grupos. Uma nova geografia pedagógica e social* (pp. 96-99). Mariposa Azul.
- Lourenço, E. (1996, Junho 19). No adro do templo. *Jornal de Letras, Artes & Ideias*, 4.
- Monteiro, H. (2017). De uma frágil radicalidade A passo de gato no pensamento (político) de Jean-Luc Nancy. *Revista Filosófica de Coimbra*, 26(51), 111-136.
- Monteiro, H. (2024). A décima musa. Notas para uma Filosofia do Não. In M. de F. Lambert, H. Monteiro, & M. Freitas (Eds.), *Musas em Ação I I - Personalidades, ideias e obras* (pp. 289-301). U. Porto Press.
- Nancy, J.-L. (2011). *O peso de um pensamento. A aproximação*. Palimage.
- Nancy, J.-L. (2013). *Être singulier pluriel*. Galilée.
- Ovídio. (2014). *Metamorfoses*. Colibri.
- Sérgio, A. (1940). Prefácio a “Emílio.” In *Emílio - Excerptos seleccionados, traduzidos, anotados e prefaciados por António Sérgio* (pp. 7-22). Editorial Inquérito.
- Tavares, G. M. (2023, Fevereiro 10). Sobre a educação – não se trata de encher um balde, trata-se de acender um fogo. *Expresso*. <https://expresso.pt/opiniao/2023-02-10-Sobre-a-educacao--Nao-se-trata-de-encher-um-balde-trata-se-de-acender-um-fogo-035ff1be>

Hugo Monteiro Doutorado em Filosofia pela Universidade de Santiago de Compostela. Professor Associado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e investigador do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e colaborador do InED – Centro de Investigação e Inovação em Educação é autor de vários livros e artigos publicados em revistas nacionais e internacionais de referência.

Contacto: hugomonteiro@ese.ipp.pt
ORCID: 0000-0003-3924-497X

Artigo recebido no âmbito da chamada aberta que decorreu até 24 de maio. Aprovado para publicação a 4 de novembro de 2024.