


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

SILVIA CRISTINA BARBOSA DA SILVA

**FILOSOFIA E CUIDADO DE SI NA ESCOLA:**  
entre a fala e a escuta.



ARARAQUARA – S.P.  
2017

SILVIA CRISTINA BARBOSA DA SILVA

**FILOSOFIA E CUIDADO DE SI NA ESCOLA:**  
entre a fala e a escuta.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Ramos de Oliveira

**Bolsa:** CAPES

ARARAQUARA – S.P.  
2017

Barbosa da Silva , Silvia Cristina

FILOSOFIA E CUIDADO DE SI NA ESCOLA: entre a  
fala e a escuta. / Silvia Cristina Barbosa da Silva  
- 2017

94 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

1. Cuidado de si . 2. Escola . 3. Filosofia .  
4. Escuta . I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVIA CRISTINA BARBOSA DA SILVA

# **FILOSOFIA E CUIDADO DE SI NA ESCOLA:** entre a fala e a escuta.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Ramos de Oliveira

**Bolsa:** CAPES

Data da defesa: 02/02/2017

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Ramos de Oliveira**

Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

**Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia**

Universidade Estadual Paulista - UNESP

---

**Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

A todas as vozes que são infância...

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Antônia de Oliveira Barbosa da Silva e meu pai Arnaldo Ferreira da Silva por toda vibração e compreensão das minhas ausências.

À minha admirável orientadora, professora Paula Ramos de Oliveira, por todo apoio e confiança em minha trajetória.

Aos professores da Banca, Denis Domeneghetti Badia e João Virgílio Tagliavini, pela disposição.

A todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC).

A todos os amigos, professores e companheiros do Grupo Conexão, que são os responsáveis por minha caminhada na educação.

A todos os professores e funcionários da UNESP –FCLAr, em especial, ao Grupo Pet- e à professora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, ex-tutora do grupo, pelos ensinamentos da função da Universidade Pública.

Ao carinho recebido por todos meus amigos, em especial, Cesira Elisa de Fávvari, Ediléia Pereira Sônego, Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis, Juliane de Araújo Gonzaga e Carlos Eduardo da Silva Ferreira por compartilharem toda minha inquietação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo incentivo financeiro desta pesquisa.

Ao meu companheiro Ronaldo Bartalini por toda força e compreensão.

À todos que contribuíram para a escrita deste trabalho.

Obrigada!

## Contranarciso

em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas

o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você

assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós

(LEMINSKI, 2013, p. 32)

## RESUMO

Esta é uma pesquisa teórica que tem como objetivo analisar vozes de crianças na prática de filosofia. Para tanto, analisamos os trabalhos do GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia Para Crianças) da Unesp – FCLAr, do NEFI (Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância) da UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e de outras experiências em Portugal (Rita Pedro), Itália (Giuseppe Ferraro) e Colômbia (Cortés e Vaca). A partir da concepção de infância *aiônica*, a análise dessas vozes consiste em uma reescuta, ou seja, uma nova escuta com o intuito de torná-las mais visíveis pela experiência diferenciada que essa prática propõe. A presença dessa filosofia no campo educacional atua como ponto de resistência frente ao poder disciplinador da instituição escolar. Constatamos, nesses relatos, um cuidado com o pensar que estrutura o cuidado de si, conceito trabalhado pelo filósofo francês Michel Foucault. Assim, partimos de alguns pressupostos foucaultianos, principalmente aqueles de seus últimos escritos, em que a questão do processo de subjetivação é problematizada pelo autor. Além do conceito de cuidado de si, também utilizaremos a *parrhesía* e a escuta que são algumas práticas de si exercidas na Antiguidade e que se relacionam nas análises das experiências da filosofia com crianças. Além da leitura de Foucault, apoiamo-nos em outros autores do campo da filosofia da educação, tais como Jorge Larrosa, Walter Kohan, Veiga-Neto e Silvio Gallo para repensarmos as experiências desses sujeitos no contexto escolar.

**Palavras – chave:** Sujeito. Filosofia. Escola. Cuidado de si. *Parrhesía*. Escuta.



## RESUMEN

Esta es una investigación teórica que tiene como objetivo analizar las voces de los niños en la filosofía de la práctica. Por lo tanto, se analizó el trabajo del GEPFC (Grupo de Estudios e Investigación Filosofía para Niños) Unesp - FCLAr, el (Centro de Estudios Filosóficos de la Infancia) NEFI de la UERJ - Universidad del Estado de Río de Janeiro, y otras experiencias en Portugal (Rita Pedro), Italia (Giuseppe Ferraro) y Colombia (Cortés y Vaca). A partir de un análisis de diseño aiónica la infancia de estas voces se compone de un rescata, una nueva escucha con el fin de hacerlos más visibles por la diferente experiencia que esta práctica ofertas. La presencia de esta filosofía en el campo de la educación actúa como punto de resistencia contra el poder disciplinario de la escuela. Encontramos estos informes cuidado a pensar que el concepto estructura de autocuidado traído por el filósofo francés Michel Foucault. Dejamos a los supuestos de Foucault se centraron en sus últimos escritos, en los que la cuestión del proceso subjetivo es problematizada por el autor. Por ello, más allá del concepto de autocuidado también utilizará la parresía y la escucha son algunas de las prácticas que llevaba en la antigüedad para relacionar el análisis de las experiencias de la filosofía con niños. Además de la lectura de Foucault, dependemos de otros autores en el campo de la filosofía de la educación, como Jorge Larrosa, Walter Kohan, Veiga-Neto y Silvio Gallo a reconsiderar las experiencias de estos temas en el contexto escolar.

**Palabras - clave:** Sujeto. Filosofía. Escuela. Cuidar de sí mismos. Parresía. Escucha.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CAPES-** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CIMEAC-** Centro de Investigações de Metodologias Educacionais Alternativas Conexão

**FCLAr-** Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara

**GEPFC-** Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças

**NEFI** - Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância

**PET-** Programa de Educação Tutorial

**UERJ-** Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**USP-** Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>VISIBILIDADE DAS VOZES NA FILOSOFIA COM CRIANÇAS.....</b>	<b>17</b>
1.1 O Sujeito para Michel Foucault.....	20
1.2 A Filosofia com crianças .....	24
1.3 A perspectiva foucaultiana .....	28
1.4 A perspectiva foucaultiana e o cuidado de si .....	39
<b>O QUE AS VOZES NOS DIZEM NA FILOSOFIA COM CRIANÇAS? .....</b>	<b>43</b>
2.1 As vozes do GEPFC .....	44
2.2 As vozes do NEFI: um filosofar que en-caixa! .....	50
2.3 Agregando outras vozes de Portugal, Itália e Colômbia .....	58
<b>ENTRE A FALA E A ESCUTA: POSSIBILIDADES DO CUIDADO DE SI NA FILOSOFIA COM CRIANÇAS .....</b>	<b>66</b>
3.1 A parrhesía.....	67
3.2 A escuta .....	73
3.3 A busca pela fala e pela escuta .....	79
3.4 A relação entre as vozes .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

A inquietação para a escrita desta pesquisa se deu pela possibilidade de repensar a instituição escolar. Para ingressar na universidade e me preparar para a seleção do vestibular, frequentei o Curso Popular Conexão<sup>1</sup>. Essa experiência promoveu uma ruptura em relação à minha concepção de educação, pois deixei de concebê-la como algo inquestionável.

A sala de aula, estruturada em círculo com uma relação mais igualitária entre professor e aluno, foi um convite para um pensar diferente. O curso possui um currículo diferenciado e uma proposta de trabalhar com os conteúdos de forma interdisciplinar. E por isso despertou-me muito interesse, o que influenciou, até mesmo, na escolha da Graduação em Pedagogia.

O ensino e a aprendizagem desse grupo pautam-se no diálogo, e os alunos são divididos em pequenos grupos para estudarem os conteúdos relacionados ao módulo temático, que pode ter a duração de três a quatro semanas. Em seguida, explanam o assunto com o apoio de uma equipe de professores voluntários que complementam o assunto tratado.

Esses professores acreditam que o conhecimento não deve ser restrito a uma determinada classe e incluem no currículo alguns pensadores como Antônio Gramsci, Friedrich Nietzsche, Paulo Freire, entre outros, a fim de ampliar essa experiência e provocar algumas reflexões nos alunos.

Ao ingressar no Curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – FCLAr, fortemente influenciada por minha experiência anterior, com uma proposta de educação aberta ao diálogo, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para Crianças (GEPFC) coordenado pela Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira. Essa prática filosófica foi criada pelo norte-americano Matthew Lipman. O grupo realizava Projeto de Extensão em duas escolas municipais de Araraquara. Frequentei-os no período de 2010 até 2012, ano em que ambos foram encerrados.

Na graduação, além da participação do GEPFC, fui membro do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia durante três anos. Nesse grupo, realizei a iniciação científica relacionada à filosofia para/com crianças, também sob a orientação da Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira. Tendo em vista essa vivência e a participação no GEPFC, pretendo aprofundar essa prática filosófica e toda minha inquietação em relação às vozes dos alunos nessa experiência que me faz (re) pensar a infância e a educação.

---

<sup>1</sup> CIMEAC- Centro de Investigações de Metodologias Educacionais Alternativas Conexão. A Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC divulga trabalhos acadêmicos na temática da educação popular e organiza o Curso Conexão preparatório para o vestibular. [www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/index](http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/index).

A expressão “filosofia para crianças” intitula a proposta de Lipman. Já a ideia de “filosofia com crianças” remete a uma prática alternativa à de Lipman e que ressalta a presença de alunos e professor juntos em uma experiência. Um material impulsionará as discussões, antecedendo esse movimento do pensar que é imprevisível, pois não se pode determinar o acontecimento dessa experiência, que, por ser experiência, é irrepetível. Filosofar “com” as crianças significa estar com elas, falar com elas, escutá-las.

Na prática filosófica do GEPFC, os materiais utilizados são selecionados pelos seus membros, que são os professores coordenadores da experiência filosófica. As escolhas costumam estar associadas à literatura em geral, podendo ter uma variação com fotografia, entre outras possibilidades, que permitam uma discussão reflexiva na abertura e visibilidade do pensar dos alunos, a fim de ampliar a experiência dos participantes.

A proposta dessa prática aberta ao diálogo e o próprio círculo que estrutura a filosofia com crianças fez com que me identificasse com os projetos e com o grupo de estudo, uma vez que neles a educação é constantemente pensada e problematizada.

Nessa prática, a criança é ouvida e não silenciada, e nesse diálogo os alunos manifestam seus pensamentos, disputam suas vozes em um entusiasmo seguido por um “levantar a mão para falar”. Nesse movimento, as vozes apresentam uma autonomia do pensar, um falar por si mesmo, diferente da fala de um corpo docilizado, que reproduz o discurso disciplinador de uma pedagogia que:

[...] está tão cheia de respostas fáceis, simplificadoras e superficiais que um pouco de silêncio e alguns interrogantes suspensos podem ajudar a respirar [...]. Nada mais interessante para pensar o ensinar e o aprender a partir da experiência que o esvaziamento da verdade abre; nesse espaço permite pensar com mais visibilidade os como, os por quês, os quando, os quem, os onde e que abre, assim, espaço para praticar uma nova política no pensamento e na vida. (KOHAN, 2007, p. 62)

As práticas pedagógicas, pelo menos no modo dominante como vem sendo praticada, impede esse deslocamento do pensar, pois necessita de respostas e verdades para sustentar-se. Em seus discursos, introduz uma normalização que impossibilita a reflexão sobre ela mesma, uma vez que se preocupa em oferecer recursos para ser eficiente, porém, sem ao menos escutar o pensamento do educando. Deste modo, ela apresenta uma pretensão à disciplina ao destinar o que acredita ser bom aos estudantes.

Por outro lado, na experiência de filosofia com crianças, há mais perguntas que respostas. Nesse sentido, o perguntar e o indagar representam um movimento do pensar. No GEPFC, ao estudarmos alguns filósofos franceses, os conceitos de Michel Foucault

despertaram-me para mais perguntas que respostas, sobretudo, acerca da forma como nos constituímos como sujeitos, tema bastante trabalhado pelo filósofo. A leitura inicial de Veiga Neto - *Foucault & a Educação* (2011) – proporcionou-me diversas reflexões sobre a formação do sujeito na instituição escolar e sobre os alunos nas rodas de filosofia.

Na voz do aluno, é nítida a reprodução de um pensar embasado no discurso pedagógico e disciplinador, pois sua voz não pertence a ele, isto é, ele não fala por si mesmo. E quando sua fala é livre das amarras do poder disciplinar, o “si” aparece com muita veemência. Nesse contexto, os conceitos foucaultianos puderam auxiliar meus questionamentos para o desenvolvimento da pesquisa que questiona: o que as vozes dos alunos numa prática em que a fala e a escuta são essenciais têm a nos dizer? O que e como elas nos dizem? O que podemos dela aprender?

As vozes são escutadas por uma concepção de educação e infância diferenciada e, nesse contexto apresentam um grande entusiasmo para a reflexão, algo que não nos parece comum no contexto educacional disciplinador. Assim, buscamos olhar essas vozes em uma (re)escuta a fim de observar a singularidade de cada relato. Nessa experiência, para compreendê-las focaremos os conceitos de cuidado de si, *pahrresía* e escuta.

Para analisamos essa prática, a perspectiva foucaultiana nos auxiliará, pois “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1984, p. 11). Deste modo, a educação precisa desse “pensar diferentemente” que será apresentado aqui por meio das vozes dos alunos que têm muito a nos dizer, por isso a pesquisa se dispõe a essa escuta.

Na primeira seção, buscamos problematizar a visibilidade das vozes pela concepção de sujeito proposta por Michel Foucault, bem como pela concepção de infância proposta por Kohan. As falas dos alunos e alunas estão inseridas no contexto da prática de filosofia com crianças, criada pelo norte-americano Matthew Lipman. Situiremos as obras de Michel Foucault com ênfase em seus últimos escritos em que se destaca o sujeito e o cuidado de si. Ademais, para estendermos as reflexões foucaultianas, apoiaremos-nos em Larossa, Kohan, Gallo e Veiga-Neto.

Na segunda seção, apresentaremos o que essas vozes nos dizem por meio de relatos dos participantes nas experiências filosóficas, apresentados em artigos e dissertações do GEPFC, do NEFI, e também relatos trazidos por Rita Pedro em encontros filosóficos em Portugal e por Giuseppe Ferraro na Itália. Além disso, trazemos ainda as vozes de crianças da Colômbia a partir do livro *Filosofar com o Universo: vozes da criança* (2016), que estrutura um dicionário com vozes da infância.

Na terceira seção, destacaremos a fala e a escuta na filosofia da Antiguidade, relacionando-as com as vozes dos alunos na filosofia com crianças. Para tanto, utilizaremos os conceitos de cuidado de si, *parrhesía* e escuta.

A perspectiva utilizada nos abre muitas vias para investigarmos essa prática específica do filosofar. Isso porque com ela torna-se possível compreender a produção do sujeito e a posição que ocupa, que lhe permite dizer ou não seus discursos, como também, o deslocamento desse sujeito pelo ato da fala e da escuta. Uma mudança de posição tão próxima, profunda e invisível que, tal como um paradoxo, pode lhe dar visibilidade.

Nesses termos, concordamos com Foucault que concebe a teoria em relação a uma prática. Para o autor, a teoria “consiste em usar as formas de resistência contra diferentes formas de poder com um ponto de partida” (FOUCAULT, 1995, p. 234). Por isso, consideramos importante voltarmos para essas vozes como possibilidade de o sujeito ter sua subjetividade diferenciada daquela imposta pela instituição escolar. Diante disso, Veiga-Neto, em relação ao discurso na perspectiva foucaultiana, argumenta que:

Por isso, é preciso ler o que é dito simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade, e não tentar ir atrás nem das constâncias nem das frequências linguísticas, nem das “qualidades pessoais dos que falam e escrevem” [...] O que importa é, tão somente, lê-los e “tratá-los no jogo de sua instância” (VEIGA-NETO, 2011, p. 97-98).

Veiga-Neto ressalta que o discurso é considerado um espaço de posições de sujeito e, nesse contexto o próprio discurso influencia o processo de subjetivação, que para Foucault (1997) refere-se ao modo como se forma o sujeito em diferentes momentos históricos, tendo em vista as condições de suas experiências e modos de vida. Assim, constatamos que as falas dos alunos podem interferir e modificar suas subjetividades, porque promovem o gesto de olhar para si e o trabalho sobre a forma de si mesmos.

Entretanto, ao contrário de Foucault, a prática pedagógica dominante concebe o sujeito como algo dado, acabado, pronto e que será lapidado pela educação. Veiga-Neto (2011) ressalta que Foucault não compreende o sujeito por meio de uma concepção iluminista como algo pronto e dotado de razão. Assim, ele propõe investigar “de que maneiras nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos, isso é, de que maneira cada um de nós se torna essa entidade a que chamamos de sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2011, p. 107). Portanto, o sujeito na concepção foucaultiana é construído de acordo com o momento histórico e com o acontecimento em que se inscreve.

Nesse contexto, podemos considerar a filosofia com crianças como uma dessas formas que modificam o processo de constituição do sujeito dentro da instituição escolar, e a oportunidade de os alunos falarem é um modo de vivenciarem um pensar e um viver diferentes. Segundo Kohan, “Em filosofia a alteridade é algo imprescindível em várias dimensões. Trata-se de pensar de outra maneira, de pensar outro mundo, de viver uma outra vida [...] de tal forma que a filosofia é um incentivo constante para a transformação do pensamento” (KOHAN, 2007, p. 26). O autor também concebe a filosofia não como técnica programada, mas sim como um exercício livre e aberto do pensar.

Dessa maneira, buscaremos por meio da teoria de Michel Foucault interpretar nosso olhar diante do contexto educacional. Para tanto, Deleuze (2010) traz a concepção de pensamento como imagem, que é inspirada pela proposta foucaultiana e que utilizaremos neste trabalho. Daí a importância de explicitarmos essa noção, pois:

Pensar é, primeiramente ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as “visibilidades”, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até o enunciados. É o pensamento como arquivo. Além disso, pensar é poder, isto é, estender relações de força, com a condição de compreender que as relações de forças não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja, atos, tais como “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável [...] (DELEUZE, 2010, p. 123-124).



## SEÇÃO 1

### VISIBILIDADE DAS VOZES NA FILOSOFIA COM CRIANÇAS

O Humano na voz da infância

“Persona que tiene capacidades para las ocasiones”

Laura Aguilar Pérez, 10 años.

(CORTÉS & VACA, 2016, p. 68).

O intento desta dissertação surge do fato de ter sido envolvida pela fala do outro, por meio das vozes dos alunos na prática de filosofia para/com crianças. Essas falas acontecem por ocuparem um espaço que permite a manifestação do pensar.

Foucault (1996) relata que o discurso possui um procedimento de exclusão e que a interdição o relaciona a essa censura diante do ato de falar, e que por isso não se pode falar qualquer coisa, de qualquer modo em qualquer lugar. Para o autor, a fala ocorre de acordo com a posição ocupada pelo sujeito, sendo um espaço de posições de sujeito.

Por meio de uma hermenêutica, isto é, da interpretação, poderíamos explicar o não dito dessas vozes que se refere ao silêncio dos alunos na instituição escolar. Porém, para extrairmos mais interpretações, olharemos a manifestação das vozes dos alunos, porque a consideramos uma brecha no campo educacional.

Na prática filosófica, as vozes falam por si só e apresentam muitas reflexões, assim interpretaremos no que elas mesmas têm a nos dizer sem, contudo, falarmos por ela. Veiga-Neto (2011) argumenta que o discurso influencia no processo de subjetivação, e, com isso, constatamos que a experiência filosófica pode interferir na subjetividade dos alunos por proporcionar uma experiência de si.

De acordo com Larrosa (2002), na teoria foucaultiana, a visibilidade é uma estratégia própria do dispositivo, que serve para tornar visíveis as pessoas nos lugares em que ocupam, tais como: presídios, hospitais, escolas e, até mesmo, no ambiente de trabalho, pois a visibilidade dos sujeitos capturados visa a uma eficiência na reforma, na cura, no ensino dos sujeitos. Em todos esses ambientes, a finalidade é disciplinar e vigiar os corpos dos sujeitos com normas e leis.

Nesse contexto, os sujeitos são vistos, observados e reconhecidos, porém, não são ouvidos. E para irmos além dessa visibilidade de uma estrutura física, buscaremos uma visibilidade nas vozes dos alunos na experiência filosófica.

A fala na prática filosófica representa um pensar inquietante, que se desloca e se aproxima do pensamento do outro, ganhando visibilidade através do diálogo. As vozes nesse espaço dialógico nos dizem que:

[...] a visibilidade não constitui o sujeito como quem vê algo externo a si mesmo, um objeto exterior; ela envolve todo o conjunto de mecanismos nos quais a pessoa se observa, se constitui em sujeito da auto-observação, e se objetiva a si mesmo como visto por si mesmo (LARROSA, 1994, p. 62).

O pensamento na prática filosófica torna-se explícito através do diálogo reflexivo que provoca um olhar para si. Experienciar o pensamento tornando-o visível é proporcionar uma experiência diferenciada que influencia na constituição do sujeito. Deleuze (2010), em uma entrevista sobre Michel Foucault, relata que utilizar o olhar pela perspectiva foucaultiana consiste em:

[...] pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se reproduzem no contato da luz com as coisas. Do mesmo modo, é preciso rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados (DELEUZE, p. 124, 2011).

Portanto, analisar as vozes dos alunos é como um “rachar as palavras” e ver o que elas nos dizem a partir dessa rachadura, que produz muitos reflexos. A infância silenciosa é colocada na visão pretensiosa do adulto, que relata e argumenta que escutar a criança é algo muito raro. Talvez, se rachássemos as vozes dos adultos por meio de um diálogo reflexivo, produziríamos um lampejo com outros reflexos para refletirmos sobre a própria concepção de infância. Com isso, Foucault pretendeu tornar mais visível um fato já conhecido. Essa visibilidade estrutura-se pelo viés de uma teoria, por uma interpretação aprofundada que:

Trata-se de ver o que está faltando no que se vê, o que está oculto no visível. Não por trás, mas aos olhos de quem vê. O mundo não muda se não mudar a maneira de ver o mundo. E é um olhar para dentro. Não uma reflexão simples, mas uma incorporação. Um sentimento dentro das coisas, a experiência delas e perguntar o que é o relato da vida nelas e como é o seu viver. Na filosofia, ver e ouvir. Ouvindo ver. Vendo ouvir. A filosofia sempre se liga ao pensar como ao próprio saber do saber, mas, como sua expressão, a filosofia pode bem ser entendida e se chamar o saber dos vínculos mais importantes e por isso representar-se como *educação dos sentimentos* (FERRARO, 2012, p. 188).

Diante disso, escutar vozes da infância é olhar o que está oculto nessa visível voz, ou seja, analisar as condições que permitem que a fala seja escutada de um modo atento e cuidadoso para desvendar o que ainda está oculto e, assim, propiciar uma visibilidade mais ampla através de um olhar para dentro.

Foucault em seus estudos visou analisar a experiência do sujeito por acreditar que esta o constitui. E a experiência da fala e da escuta é essencial na filosofia com crianças. O que permite a escuta dos alunos por parte do professor nesse contexto é a concepção de infância que, segundo Kohan, é uma condição de experiência e não somente uma questão cronológica.

Nesse sentido, “o reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade de duração” (KOHAN, 2007, p.87).

O autor associa a infância ao tempo grego clássico denominado *chrónos*, que representa um tempo sucessivo, ao *kairós* atrelado a uma oportunidade e a um momento, e, ainda, ao *aión* que se associa à intensidade do tempo da vida humana. Assim, podemos dizer que a infância, tal como a concebemos no gesto de ouvir as vozes das crianças na experiência do filosofar, é *aiónica*, porque seu tempo reflete a intensidade e a ampla reflexão dos alunos.

Para ampliarmos nossa reflexão acerca da escuta dessas vozes, concordamos com Michel Foucault que “Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível” (FOUCAULT, 1996, p. 5). Dessa forma, não temos a pretensão de falar para a infância e nem de falar por ela, e sim de escutá-la em sua singularidade a partir de suas experiências.

Baseados nesse princípio, formulamos o questionamento que permeia esta dissertação: o que permite que a criança expresse seu pensamento na instituição escolar? Quais são as condições que possibilitam que a criança fale de seu pensamento na escola? Nessa direção, constatamos que em uma prática filosófica as vozes dos alunos apresentam autonomia do pensar e, que, ao serem observadas pelo viés foucaultiano, apresentam um cuidado de si, o exercício da *parrhesía* e também da escuta.

Por isso, questionamos: “como” as vozes dos alunos nos dizem na filosofia com crianças? Analisaremos esse “como” segundo Foucault (1995) ao dizer que mais importante de falar e relatar sobre algo é explicar “como” ele ocorre. Para responder ao “como” dois aspectos são fundamentais. O primeiro é a concepção *aiónica* da infância, e o segundo é a posição em que a criança é colocada, que permite a fala e a escuta por meio da prática de filosofia com crianças. Ao analisarmos “o quê”, ou seja, o que as vozes têm a nos dizer, verificamos que nas vozes ocorre uma relação diferente com o pensar, um cuidado de si que se assemelha com algumas práticas filosóficas da Antiguidade.

### **1.1 O Sujeito para Michel Foucault**

Nesta seção, partiremos de pressupostos foucaultianos, pois oferecem um olhar complexo sobre a constituição do sujeito, compreendida pelo autor como efeito das relações de saber e poder. Nesse sentido, Veiga-Neto (2011) ressalta que Foucault propõe investigar “de que maneiras nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos, isso é, de que

maneira cada um de nós se torna essa entidade a que chamamos de sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2011, p. 107).

Para Foucault, o sujeito desempenha o cuidado de si da seguinte maneira: “Tomando-se como objeto de seu cuidado, há que interrogar-se sobre o que ele é, sobre o que ele é e o que são as coisas que não são ele. Há que interrogar-se, enfim, sobre o que convém fazer ou não fazer” (FOUCAULT, 2010, p. 177). No cuidado de si, o sujeito se volta para as relações em que está inserido em um olhar atento para si.

O sujeito na concepção foucaultiana é construído de acordo com as condições históricas e os acontecimentos. Dessa forma, o sujeito histórico está inserido em relações de poder, que paradoxalmente para Foucault não existe como um objeto natural, mas sim uma construção histórica.

As relações de poder permeiam toda a estrutura social através de micropoderes. Para pensar o poder, o autor “foi levado a distinguir no poder uma situação central e periférica e um nível macro e micro de exercício, o que pretendia era detectar a existência e explicitar as características de relações de poder que se diferenciam do Estado e seus aparelhos” (FOUCAULT, 2013, p. 17). Desse modo, o poder não está em um ponto específico e sim em diversas práticas nas relações entre os sujeitos.

Nesse sentido, o poder é inerente ao homem, que é afetado de acordo com a posição ocupada por ele. E assim, quanto mais coletiva a instituição, quanto mais sujeitos aí se relacionam, maior é o poder de individualização, através da vigilância. O controle é fortalecido a fim de que os corpos sejam sujeitados ao tempo e ao espaço para extrair o máximo de eficácia possível.

Para Foucault, o poder disciplinar “não destrói o indivíduo; ao contrário, o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado, é um de seus mais importantes efeitos” (FOUCAULT, 2013, p. 25). Portanto, o indivíduo é um efeito do poder que o individualiza. Na eficácia desse poder, que fabrica um corpo obediente e dócil, o sujeito é silenciado e fabricado. Em um corpo disciplinado a voz torna-se cada vez mais oculta. No caso da infância essa delimitação do sujeito se dá pela disciplina, que muitas vezes é exercida através da regra do silêncio. Nessa fase, o silêncio é mais presente, uma vez que o adulto não se permite ouvir o que a criança tem a dizer frente a essa relação de poder. Assim, o silêncio pode ser considerado técnica de disciplina entre os adultos e as crianças:

[...] “disciplina” ou “poder disciplinar”. E é importante notar que a disciplina nem é um aparelho nem uma instituição, à medida que funciona como uma

rede que o atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Mas a diferença não é apenas de extensão, é de natureza. Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram à sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”, é o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista. [...] -, o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar (FOUCAULT, 2013, p. 22).

A produção de um corpo trabalhado inicia-se na infância, nas filas das escolas, na estrutura da própria sala de aula, como também nos muros da instituição escolar, que visa olhar e vigiar os corpos. A instituição escolar exerce esse poder disciplinar que visa silenciar os corpos de todos os alunos.

Portanto, o poder disciplinar produz o comportamento e, nesse contexto, o sujeito é construído e produzido, sendo resultado não só das relações de saber-poder, mas também da relação consigo próprio, uma vez que ele próprio se vê a partir do cumprimento das normas e leis. A questão do poder esteve muito presente nos escritos de Foucault, porém seu principal objeto de estudos foi o sujeito, afinal, o autor pretendeu “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p.231).

O sujeito foi a maior preocupação de Foucault, que investigou os modos como nos tornamos o que somos. Nessa perspectiva, podemos nos tornar sujeitos por meio de processos de objetivação, em que as leis e normas auxiliam nossa constituição, ou, ainda, por processos de subjetivação, em que há possibilidades de olharmos para nós mesmos e, deste modo, a partir de nossas próprias experiências nos constituirmos.

A escola através de práticas discursivas produz o sujeito escolar. Por meio de sua normalização, leis e regras, ela objetiva os alunos. Por outro lado, uma prática pedagógica diferenciada, pautada em um “pensar diferentemente”, tal como a proposta de filosofia com crianças, pode propiciar uma experiência de si e trabalhar com processo de subjetivação do sujeito. E é a partir dessa perspectiva que podemos constatar, pelos relatos dos alunos, que a filosofia com crianças produz novas formas de subjetividade.

O efeito de silêncio dos alunos decorre do poder disciplinar da instituição escolar. As vozes dos alunos é um mecanismo de expressar o pensamento por si e não um pensar do outro, tal como ocorre no processo de objetivação. A posição ocupada pelo aluno favorece o ato da fala, e o pensar é estimulado nessa experiência – fato que influencia em uma mudança

no processo da constituição do sujeito. Nas palavras de Deleuze, em relação à concepção de sujeito:

Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido de processo e “Si”, no sentido de relação (relação de si). E do que se trata? Trata de uma relação de força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças) trata-se de uma dobra de força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras foucaultianas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades e vida não cessam de se recriar, e surgem novos (DELEUZE, 2010, p. 120-121).

Na subjetivação, o “si” faz-se presente e a relação consigo é constituída em uma dobra de força. Nessa dobra, criam-se outros modos de existência, possibilitando também outras formas de o sujeito ver-se e compreender-se. Assim, a experiência de manifestar o próprio pensamento estrutura uma relação consigo. Por isso, o olhar foucaultiano permite uma ampla reflexão sobre as vozes dos alunos nessa prática, bem como questionar o lugar que as pessoas ocupam e que possibilitam a realização de seus discursos.

É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna o sujeito a. Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social, e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo aos outros (lutas contra a sujeição e submissão) (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Podemos enquadrar a experiência do filosofar na produção desse sujeito “preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”, pois a ato de expressar o pensamento forma um sujeito consciente de si e de suas ideias, fato que modifica as práticas de sujeição nas relações de poder. Desse modo, a filosofia com crianças funciona como estratégia de luta contra a sujeição às normas disciplinares.

## 1.2 A Filosofia com crianças

A proposta filosófica para crianças é inspirada em Matthew Lipman. De acordo com Lorieri (2002), a proposta de Lipman tem um método reflexivo e cuidadoso de pensar. Seu método estrutura-se do seguinte modo: nas aulas leem-se as novelas filosóficas, onde personagens realizam perguntas com temáticas da filosofia clássica e com uma linguagem acessível às crianças e aos jovens. O diálogo acontece naquilo que vai se constituindo como uma comunidade de investigação filosófica. O objetivo é aprimorar o pensamento pelo desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas:

Procurando saber sobre esse fato do pensamento, a investigação filosófica acabou por oferecer subsídios importantes sobre “cuidados” necessários com o pensar. A construção de que a Filosofia faz investigações sobre como pensamos e se há formas melhores de pensar fez com que Lipman desenvolvesse uma proposta educacional que incluísse esforços das crianças e jovens para refletirem sobre como eles pensam, o que é o pensar e a importância de cada um “saber cuidar” do seu pensar (LORIERI, 2002, p. 12).

Portanto, a investigação filosófica visa um cuidado com o pensar, e o filosofar consiste em cuidar do próprio pensamento, bem como atentar-se ao pensamento do outro. Desse modo, uma experiência filosófica provoca uma reflexão em que o sujeito olha para si próprio por meio do diálogo com o outro. Esse filosofar, para Lipman, consiste em nos desafiar a pensar temas complexos e com mais rigor, pois:

[...] nos indica uma maneira excelente de aprimorar nossos pensamentos e a maneira de pensar que é o “pensar dialógico”, isto é, o pensar que realizamos quando trocamos nossas ideias com os outros com a intenção e a disposição de nos esclarecermos mutuamente e de irmos aprendendo, uns com os outros, melhores maneiras de investigar, de produzir (construir) nossos pensamentos a respeito do que quer que seja (LORIERI, 2002, p.13).

O pensar dialógico é essencial na prática filosófica, pois provoca nos sujeitos um pensar diferente e reflexivo. O pensamento, nessa prática, passa a ser construído, porém não de modo objetivado e sim subjetivado. Nessa situação, o sujeito consegue olhar para si e refletir sobre seu próprio pensar. Pensar diferente diante de si e diante do outro pode propiciar a produção de uma subjetividade.

Segundo Kohan (2005), Lipman não encara a escola em seu aspecto disciplinar, já que para ele o conceito de modelo aparece com bastante ênfase em suas propostas. O professor e



seu método de comunidade de investigação são modelos, assim como as novelas filosóficas e seus personagens.

Diante desses modelos, Kohan (2005) critica a formação do professor em filosofia com crianças. Para o autor, essa formação está mais próxima de uma técnica muito semelhante à pedagogia tradicional:

Em FpC, o bom professor é um pastor filosófico, alguém que mede seu bem em função do bem de seu rebanho. Se bem formado no programa, ele “sacrifica” seu interesse filosófico em função do interesse dos alunos. Sua função é de cuidar do desenvolvimento moral e intelectual de todos e cada um dos membros do seu grupo [...]. Sob a forma de FpC, a filosofia parece cumprir uma função disciplinar na escola. Ela está a serviço dos valores de ordem: democracia, tolerância, razoabilidade. Mais ainda, a sua presença consumaria e aperfeiçoa o exercício de tal poder disciplinar, na medida em que lhe outorgaria um elemento que lhe era ausente: o desenvolvimento do pensar e do julgar dos novos cidadãos. (KOHAN, 2005, p. 101).

Na filosofia proposta por Lipman, existe uma metodologia a ser seguida e o professor é instruído a formar seu aluno segundo um “pensar filosoficamente” em meio às regras. O docente tem uma formação técnica e mecânica, correndo o risco de proporcionar uma formação escolar objetivada do aluno. Com isso, nessa metodologia o caráter filosófico de pensar sobre o próprio pensamento de maneira autônoma se anula na própria prática, pois na formação do professor acaba tendo uma dimensão heterônoma.

Repensar a prática de filosofia para crianças é ser infiel aos pressupostos de Lipman é tentar ir além do que ele propôs. Tal infidelidade revela uma postura diferente do professor coordenador da experiência filosófica e também uma escuta diferente diante da criança, questionando o poder disciplinar em seus aspectos formativos.

Dessa forma, o filosofar sobre as vozes das crianças partem da prática inaugurada por Lipman, porém o modo de praticá-la foi ganhando variações, justamente por diversos questionamentos acerca do modo de pensar e da postura do professor e do aluno nessa prática. Nesse contexto, o Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia Para Crianças (GEPFC) e o Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) propõem uma maneira de filosofar que utiliza materiais voltados à literatura e artes em geral a fim de iniciar e impulsionar as reflexões, em um modo de (re)pensar e ressignificar a educação e o próprio pensar. Assim, a conversa filosófica se amplia por meio dos desejos e do entusiasmo dos próprios alunos.

Nesse sentido, concordamos com Olarieta (2012), que relata que o “Programa Filosofia para Crianças”, proposto por Lipman, estabelece com sua metodologia uma

subordinação da experiência. Diferentemente, ao pensarmos uma “prática de Filosofia com Crianças”, a experiência torna-se mais ampla:

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 [...] os textos são procurados, achados, pensados, elaborados por que vai à procura de uma experiência de pensamento com as crianças, podendo, inclusive, ser construídos com elas. O texto utilizado pode ser um texto propriamente dito, um fragmento escrito ou lido, ou qualquer coisa ou situação que se apresente com a função de receber alguma significação, de estar ali para que sobre ela sejam depositados diversos sentidos que no seu desenvolvimento deem lugar ao pensamento. Neste contexto, os textos pertencentes à literatura, em um sentido amplo, ocuparão um lugar especial (OLARIETA, 2012, p.18).

Na prática de filosofia, a experiência ocorre de maneira intensiva. As crianças também podem construir textos e, portanto, a expressão do pensamento não se restringe somente à fala – a escrita também é um modo de vivenciar o pensamento. Diante disso, para a autora, a literatura se apresenta como fundamental na experiência filosófica e como um exercício para o pensamento, pois se situa em uma imagem poética, que pode dizer algo sobre o mundo e sobre nós e nossos modos de existência, ou seja, aquilo que somos, abrindo-nos para a multiplicidade do mundo.

Portanto, a presença da literatura na filosofia com crianças se justifica “Porque com sua força e suas velocidades torna móvel aquilo que o discurso fixou. Estaria ali porque encarna em suas palavras o pensamento” (OLARIETA, 2012, p. 21). Assim, a arte literária provoca e inquieta o pensamento do aluno, o que poderá levá-lo a pensar de um modo diferente.

Pretendemos retratar as vozes dos alunos sem falar por eles, pois falar pelo outro é algo prepotente e, ao mesmo tempo, redutor, enquanto que ouvir é reconhecer o outro em uma subjetivação. Assim, uma proposta autônoma do pensar concebe que:

Uma tal filosofia abrirá lugar à indisciplina do pensar, a um pensamento que afirme o valor de interrogar o que a escola parece não querer interrogar, que coloque como problema os modos inter/trans/pluri/disciplinares, que pense e afirme formas de exercer o poder menos hierárquicas, autoritárias e discriminadoras que as imperantes, que dê espaço a subjetividades mais livres, imprevisíveis, menos controladas. Estas não parecem priorizadas pela filosofia FpC. (KOHAN, 2005, p. 103).

A experiência filosófica insere-se nessa “indisciplina do pensar” por ser questionadora, e por situar-se na instituição escola, atuando aí como um ponto de resistência e

estratégia de luta. Tal indisciplina está paralela ao poder disciplinador da instituição escolar e por isso vai além de um método. Os professores têm autonomia na busca e preparação dos materiais. A literatura utilizada é ampla, incluindo música, fotografia, poesia, filmes entre outros, porque são meios que provocam o deslocamento do pensar.

As vozes surgem a partir de toda inquietação por parte dos alunos e, deste modo, as falas se dão entre um concordar e um discordar. É nesse sentido que a reflexão se fortalece em uma argumentação pautada em uma ideia contrária, o que faz com que o sujeito olhe para si e para o outro de modo mais cuidadoso criando uma imagem de si nesse processo de subjetivação.

Segundo Gallo (2004), a filosofia para Michel Foucault é como uma caixa de ferramentas e com ela temos instrumentos necessários para compreendermos a realidade: “aí encontramos instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos. O autor afasta-se de uma visão de Filosofia transcendente, que lida com universais e não “suja as mãos” com as mazelas e peculiaridades da vida cotidiana” (GALLO, 2004, p.80).

Essa argumentação sustenta nosso olhar para investigarmos as vozes dos alunos nessa (re)escuta, pois tais experiências foram publicadas e estão sendo analisadas atualmente com outra perspectiva: a partir do pressuposto foucaultiano. Nesse contexto, a proposta da prática de filosofia com crianças poderia ser a caixa de ferramentas e os relatos dos alunos esse “sujar as mãos”, isto é, a própria prática filosófica, o encontro e o diálogo.

Esse sujar as mãos pode ser associado à teoria aproximada de uma prática que para Foucault “consiste em usar as formas de resistência contra diferentes formas de poder com um ponto de partida” (FOUCAULT, 1995, p. 234). Por isso, consideramos importante olharmos para essas vozes como possibilidade de o sujeito ter sua subjetividade diferenciada daquela que seria imposta pela instituição escolar.

Em relação ao processo de subjetivação, concordamos com Kohan ao dizer que: “Aprendemos também que somos constituídos pelas relações de poder que estamos exercendo e que a filosofia, como exercício e experiência, talvez possa nos ajudar nisto: a compreender o que estamos sendo para podermos ser de outra maneira” (KOHAN, 2012, p. 39).

### 1.3 A perspectiva foucaultiana

Michel Foucault (1926-1984) tem suas obras estruturadas em uma ordem cronológica dividida em períodos ou fases. Partiremos da concepção de domínios foucaultianos<sup>2</sup> proposta por Alfredo Veiga-Neto, que compreende que as obras do autor não necessitam de uma divisão cronológica, pois todas estão relacionadas entre si.

Segundo Veiga-Neto (2011), no primeiro domínio intitulado arqueologia<sup>3</sup>, o autor denomina seus estudos de “percepção”, pois para ele o saber está aquém de um conhecimento sistematizado. O termo arqueologia remete a algo que deve ser escavado, ou seja, aquilo que fora dito e até esquecido. Nesse domínio, Foucault exemplifica o surgimento e a transformação de um saber por meio de uma descrição mais profunda que a da própria ciência, tendo como objeto o próprio saber.

O segundo domínio, designado genealogia<sup>4</sup>, está relacionado à descrição e interpretação da história e visa problematizar a noção de gênese do tempo e assim: “O que interessa a Foucault, então é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 56).

O terceiro domínio, chamado de ética e estética da existência<sup>5</sup>, consiste na investigação da relação do sujeito consigo próprio, isto é, como o sujeito se vê a si mesmo. Para compreender melhor essa relação, o autor investigou o termo sexualidade em seus escritos, retomando mais especificamente a questão da austeridade sexual no pensamento da Antiguidade grega. De acordo com Veiga-Neto (2011), ele não pretendia estudar os comportamentos, as condutas e as práticas sexuais em si – a sexualidade para o autor aparece como um modo de exercer a subjetivação, pois a proibição da sexualidade leva o sujeito a falar sobre si mesmo e sobre os próprios desejos em meio a várias interdições.

Nesse último domínio, a relação de si consigo mesmo é mais enfatizada. Para compreendermos de um modo mais abrangente a questão dos modos de subjetivação, além dos volumes II e III da História da Sexualidade, destacamos também o Curso dado no Collège

---

<sup>2</sup> Veiga-Neto (2011) intitula as fases de Michel Foucault – Arqueologia, Genealogia e Ética de domínios foucaultianos.

<sup>3</sup> Na Arqueologia Michel Foucault escreveu História da Loucura, Nascimento da Clínica, As Palavras e as Coisas e Arqueologia do Saber.

<sup>4</sup> Na genealogia seguindo um critério cronológico Michel Foucault escreveu A Ordem do Discurso, Vigiar e Punir e História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres.

<sup>5</sup> No último domínio, seguindo também um critério cronológico, Michel Foucault escreveu História da Sexualidade I: A vontade de saber e História da Sexualidade III: O Cuidado de si.

de France (1981-1982), intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*, em que várias aulas de Foucault apresentam as formas de relações do sujeito consigo e com os outros na Antiguidade. Nestas aulas, o autor descreve as práticas de si no período helenístico e romano e apresenta como a austeridade sexual leva o sujeito a exercer algumas práticas de si, bem como as práticas ascéticas nas escolas filosóficas.

Dessa forma, a presente análise do objeto de estudo será pautada em Michel Foucault, bem como em outros autores que conversam com a perspectiva foucaultiana: Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa, Silvio Gallo e Walter Omar Kohan. Em relação à concepção dos domínios foucaultianos e a intersecção entre suas obras, Veiga-Neto afirma que:

Suas pesquisas giraram em torno daquilo que ele mesmo denominou “os três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos”: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes- que ele trabalhou no registro da arqueologia-, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da genealogia- e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo- que trabalhou no registro da ética (2011, p.111).

Desse modo, o autor investiga a relação de cada sujeito consigo próprio, ou seja, como o sujeito vê e concebe a si mesmo. Essa relação do sujeito consigo foi denominada pelo autor de “cultura de si”. A austeridade sexual retratada pelo autor propiciava ao sujeito um olhar mais voltado para si, no cuidado com o corpo físico e espiritual. Na *História da sexualidade III* (1985), esta questão fica clara, uma vez que a medicina cuida do corpo e a filosofia da alma. Ao seguir esses preceitos, os indivíduos estavam exercendo uma arte da existência:

[...] arte da existência dominada pelo cuidado de si. Essa arte de si mesmo já não insiste tanto sobre os excessos aos quais é possível entregar-se, o que conviria dominar para exercer sua dominação sobre os outros, ela sublinha cada vez mais a fragilidade do indivíduo em relação aos diversos males que a atividade sexual pode suscitar; ela também sublinha a necessidade de submeter esta última a uma forma universal pela qual se está ligado e que, para todos os humanos, se fundamenta ao mesmo tempo em natureza e em razão. Ela acentua igualmente a importância em desenvolver todas as práticas e todos os exercícios pelos quais pode se manter o controle sobre si, e chegar, no final das contas, a um gozo de si. Não é a acentuação das formas de interdição que está na origem dessas modificações na moral sexual, é o desenvolvimento de uma arte da existência que gravita em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com outros, dos procedimentos pelos quais se exerce seu controle sobre si próprio e de maneira pela qual se pode estabelecer a plena soberania de si. (FOUCAULT, 1985, p. 234).

O cuidado de si se dá quando o sujeito é capaz de controlar suas próprias vontades, pois, neste caso, o indivíduo consegue observar-se e refletir sobre sua própria conduta no meio em que está inserido. Para Foucault, o sujeito, ao controlar seus próprios desejos e impulsos, olha para si mesmo e desse modo cria condições para alcançar uma soberania de si. Nesse processo, em que o sujeito se constitui a partir de suas experiências, que definem três domínios de relações:

A ética – a saber, essa relação de si para consigo, como cada um se vê a si mesmo – só pode ser colocada em movimento como um dos “elementos” de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos- do “ser-saber” e o “ser-poder”- operando simultaneamente. [...] o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética. Mas como essa produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si. Ao contrário, não só sempre atuam ao mesmo tempo como, ainda e principalmente, os constituintes de cada eixo se deslocam para os eixos vizinhos por meio do sujeito em constituição, o qual flutua no espaço definido pelo feixe de coordenada. (VEIGA-NETO, 2011, p. 82).

Portanto, o sujeito não pode ser analisado somente em um domínio foucaultiano. Ao focarmos no último domínio, também passamos necessariamente pelo aspecto arqueológico (estudo da produção de saberes) e genealógico (investigação dos poderes). Ao investigarmos os próprios discursos estabelecemos uma relação com a arqueologia. Já com a questão disciplinar, temos o aspecto genealógico. E o aspecto ético nas situações em que os sujeitos olham e observam a si mesmos, tendo condições de controlar-se, modificar-se e produzir-se a si próprio. Essa atitude resulta em um cuidado de si.

Por isso, podemos dizer que ao investigarmos as vozes das crianças, ainda que de modo indireto, passamos por esses três domínios. No contexto dialógico da prática filosófica, o sujeito ao olhar e observar o outro, também olha e observa a si mesmo. Em consequência, a prática da filosofia com as crianças aproxima-se mais do último domínio da ética dos escritos de Michel Foucault, embora também passe pelos demais.

A sala de aula estruturada em um contexto disciplinador pressupõe a objetivação do sujeito por meio do poder disciplinar, enquanto que na proposta de filosofia com crianças o mesmo sujeito pode ser subjetivado. Desse modo, temos que “o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também é fundamentalmente do ponto de vista da ‘subjetivação’”. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma” (LARROSA, 2002, p. 52).

Por esse motivo consideramos essa prática filosófica como um ponto de resistência. Foucault (1995) relata que, ao estudar as relações de poder, é preciso investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar as relações de poder. Assim, ao consideramos as vozes dos alunos como uma resistência, também devemos compreender os mecanismos das relações de poder em que os sujeitos se inserem. Nessa circunstância:

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social (FOUCAULT, 2013, p. 18).

Portanto, a prática filosófica atua em um ponto móvel formando essa mobilidade da própria constituição do sujeito, que ora pode ser objetivado, ora pode ser subjetivado em um mesmo contexto social, onde há poder.

Ao contrário, para Foucault, o poder não é algo que se toma, algo que se tem ou se conquista, mas algo que se exerce. Com efeito, não existe o Poder por um lado e os indivíduos por outro, mas indivíduos exercendo poderes no que ele chama de arte de governo. ‘Governo’ não quer dizer, nesta ótica, aparato estatal, mas o modo como se dirige, em qualquer âmbito, a conduta dos indivíduos. Governar, diz Foucault, é estruturar o possível campo de ação dos outros. De modo que o exercício do poder é um modo como certas ações estruturam o campo de outras possíveis ações. Assim, se afirma o caráter produtivo, não apenas repressivo do poder. (KOHAN, 2005, p. 72).

Assim, o poder também produz saber, e a própria experiência do filosofar pode produzir um saber por meio de um conhecer-se, descobrir-se e desvendar-se, isto é, de um conhecimento de si mesmo. O outro se torna essencial para o diálogo, uma vez que as vozes necessitam de uma escuta, de uma reflexão que conduza e eleve o pensar. Tal situação é possível pelas relações de poder existentes na instituição escolar. Por isso, para Foucault o poder não assume em caráter negativo, pois, uma vez que ele produz algo, também tem seu aspecto positivo.

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre os outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só exerce sobre “sujeitos livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e

diversos modos de comportamento podem acontecer (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Na filosofia com crianças, expressar o pensamento representa comportamento distinto daquele estabelecido pelo poder disciplinar. O comportamento dos sujeitos silenciados na instituição escolar é efeito do poder disciplinar exercido pelo discurso pedagógico. E para compreendermos essa quietude dos alunos diante da pedagogia disciplinar o ato da fala se mostra como resistência que se estrutura como um “catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados. Mais do que analisar o poder do ponto de vista da racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo de estratégia” (FOUCAULT, 1995, p. 234).

A fala do aluno nesse contexto situa-se nesse antagonismo de estratégia, no qual a própria resistência explica a estrutura do poder que tende a calar o aluno tornando-o “invisível”. A presença do aluno na instituição escolar é essencial, porém este sujeito não possui visibilidade. Nessa metodologia de ensino, o silêncio parece ser mais importante do que sua própria voz. O poder disciplinar da instituição escolar impede a fala e o olhar diante do outro:

A escola sujeita os indivíduos – professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais, servidores – a esses consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetivam esses indivíduos (por um jogo de verdade que lhes é imposto, os tomando como objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem alcançar o estatuto da ciência, de práticas que dividem, e de formas de vida que se voltam sobre si mesmas), os subjetivam (pelo mesmo jogo de verdade que os faz falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si) (KOHAN, 2005, p. 79-80).

Trata-se de uma sucessão de silêncios na instituição escolar por parte de alunos, professores, coordenadores, diretores e demais funcionários que devem cumprir normas que limitam suas vozes.

Portanto, as vozes, os discursos desses sujeitos somente são possíveis de acordo com a posição que ocupam. Para a efetivação do poder disciplinador, é essencial o silêncio desses sujeitos escolares para o processo de objetivação. Deste modo, o sujeito nesse silenciar contribui para o exercício de normalização e disciplina.

O exercício do poder para Foucault também está nas avaliações. Para ele “O exame supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício do



poder” (FOUCAULT, 2005, p. 156). Assim, o sujeito escolar submete seu corpo às regras disciplinares – daí falar em docilização dos corpos –, tal como ocorre nas fábricas, prisões, exércitos e conventos. E a escola inspira-se nesses aspectos disciplinares para formar o sujeito, pois em todos esses espaços o sujeito além de ser dócil também deve ser produtivo. Nessa prática, o exame na instituição escolar atua como uma certificação, uma vigilância em torno do processo de aprendizagem e também de obediência às regras.

É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração do processo das disciplinas, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e de saber assume no exame todo o trabalho visível (FOUCAULT, 2005, p. 154).

Portanto, o exame é o resultado concreto do trabalho do professor que torna explícita a aprendizagem do sujeito em seu processo de objetivação. O professor nesse contexto, busca a evidência de seu trabalho com a progressiva aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Foucault compara o poder do professor ao poder pastoral que possui duas características: um globalizador e o outro individualizante. O primeiro tem como foco o exercício do poder na população, enquanto o segundo está diretamente na família, na medicina, na educação entre outros grupos.

Diante disso, a educação é uma técnica individualizante que o Estado utiliza para disciplinar os corpos dos sujeitos por intermédio da configuração do professor. Kohan amplia essa reflexão ao dizer que:

Uma das figuras privilegiadas na adoção do poder pastoral pelo Estado Moderno, nas instituições educacionais, é a figura do professor pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um de seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. Embora assumas modalidades leves e participativas, entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer, como aprender, de qual maneira comportar-se [...]. O professor ocupa, dessa forma, uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola. Mas não se trata de fazer do professor um vilão da história. Ele também é, em muitos sentidos rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, e dos macrogestores, e assim por diante. Ele também está preso ao controle e à dependência dos outros. (KOHAN, 2005, p. 87-88).

Nesse processo inevitável de objetivação e na possibilidade de resistir, a filosofia para crianças revela certa “liberdade” frente às relações de poder. Assim, Kohan (2005) menciona que a liberdade para Foucault não se opõe ao poder. O poder se exerce sobre indivíduos livres, e o exercício deste pressupõe a prática da liberdade que muitas vezes é exercida por indivíduos que se abrem a um pensar diferente daquele que lhes é imposto. Assim o sujeito teria condições para:

[...] dizer outros discursos, diferentemente daqueles que estão dizendo; julgar de outra forma, diferentemente daquelas que estão julgando; pensar outros pensamentos, diferentemente daqueles que estão pensando; fazer outras práticas diferentemente daquelas que estão fazendo; ser de outra forma, diferentemente de como estão sendo. Este campo em que as relações de poder e as práticas de liberdade se entrecruzam é também o campo da resistência, da recusa, da libertação, entendida como a construção de práticas cada vez mais reflexivas de liberdade a partir de uma rejeição da individualidade imposta pelo poder pastoral. (KOHAN, 2005, p. 89-90).

O sujeito escolar situa-se em carteiras enfileiradas, posição que auxilia a visão do professor que atua como um vigilante desses corpos, a fim de garantir o silêncio entre eles e torná-los eficientes em seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, as vozes dos alunos nessa prática filosófica apresentam um pensar diferente, e a escuta dessa fala ocorre porque esses sujeitos ocupam outra posição, uma vez que saem das fileiras e sentam-se em círculo, nesse espaço o professor coordenador interroga-os, questiona-os e o ato de falar torna-se essencial para a escuta, que passa a ser o sentido mais sensível nesse exercício do pensar entre esses sujeitos escolares.

A perspectiva foucaultiana investiga a prática exercida pelo sujeito, suas ações e atitudes a fim de compreender sua constituição. Diante desse pressuposto buscamos analisar como a prática filosófica pode influenciar um olhar para si. Apesar de tal prática funcionar como resistência na instituição escolar que tem forte presença do poder disciplinador, ainda assim tal poder produz algo:

[...] “poder”: ele me levava a interrogar-me sobretudo sobre as relações múltiplas, as estratégias abertas e as técnicas racionais que articulam os exercícios dos poderes. Parecia agora que seria preciso empreender um terceiro deslocamento a fim de analisar o que é designado como “sujeito”; convinha pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito. Após o estudo dos jogos de verdade considerados entre si – a partir do exemplo de um certo número de ciências empíricas nos Séculos XVII e XVIII- e posteriormente aos estudos dos jogos de verdade em referência às relações de poder, a partir do exemplo das práticas punitivas, outro trabalho parecia

se impor: estudar os jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito, tomando como espaço de referência e campo de investigação aquilo que poderia chamar-se de “história do homem de desejo” (FOUCAULT, 1984, p. 11).

Para Foucault (1995), uma sociedade sem relações de poder é uma abstração. Deste modo, o autor concebe o sujeito como um produto, algo produzido e em construção, e a instituição escolar nesse contexto forma o sujeito pelos conteúdos e pela normalização das leis educacionais. E o papel desse sujeito enquanto estudante consiste em ouvir e aprender o que o professor tem a ensinar. A palavra, a voz limita-se ao docente, que ao cumprir as normas cala o discente. Diante disso, o aluno em seu silêncio torna-se invisível. Entendemos que é por isso que, ao ter a oportunidade de falar na prática filosófica, os alunos de um modo geral sentem-se instigados e motivados a demonstrarem seu próprio pensamento:

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para constituir um olhar ou a refletir. [...] Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? [...] O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo na filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si no pensamento. (FOUCAULT, 1984, p.13).

A instituição escolar com sua normalização ao olhar para a criança fala para ela e por ela. Por outro lado, a proposta filosófica abordada neste trabalho visa olhar para a criança e para sua própria fala. Nesse sentido, compreendemos que a criança ao falar e ser ouvida por professores e colegas tem sua percepção de mundo alterada, pois ela pergunta, reflete e questiona e não se contenta em calar-se. Ela vê a importância de sua fala, bem como a da fala do outro.

O poder disciplinador que constitui a pedagogia tradicional impõe um imaneente silêncio ao sujeito em seu processo de escolarização, e o falar torna-se uma oposição, ou seja, algo incomum diante do discurso pedagógico. Desse modo:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer

dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2005, p. 118).

As vozes surgem a partir de toda inquietação por parte dos alunos e assim as falas se dão entre um concordar e um discordar, fato que tende a ampliar os questionamentos e as reflexões. É nesse sentido que a reflexão se fortalece: uma argumentação pautada em uma ideia contrária faz com que o sujeito olhe para si e para o outro de modo mais cuidadoso, onde a própria verdade(s) é questionada. Em contraposição, o sujeito na instituição escolar objetiva-se frente às técnicas institucionalizadas:

Nesse contexto a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. A produção pedagógica do sujeito está relacionada a procedimentos de objetivação metaforizados no panoptismo, e entre os quais o “exame” tem uma posição privilegiada. O sujeito pedagógico aparece então como o resultado da articulação entre, por lado, os discursos que nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pela escola de massas (LARROSA, 1994, p. 50).

Diante dessa caracterização do sujeito pedagógico, buscamos tornar evidente a possibilidade de que uma prática diferenciada cria condições para um processo de subjetivação e para o aluno que, mesmo imerso em uma estrutura disciplinadora, consiga apresentar sua voz. Os alunos na prática filosófica apresentam inclinação e desejo para a reflexão, algo que não nos parece muito comum no contexto educacional disciplinador.

Nesse sentido, buscamos olhar para essas vozes em uma (re)escuta observando a singularidade de cada relato, onde seus discursos devem ser compreendidos como acontecimentos discursivos:

[...] o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é feito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se com efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo corporal. (FOUCAULT, 1996, p. 57-58).

Ao investigarmos as vozes dos alunos partimos do pressuposto que Foucault apresenta sobre o discurso em *A ordem do discurso*, (1970), de que não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar, devido às restrições do discurso. Assim, a filosofia com crianças pode ser uma brecha para o exercício de resistência, um discurso que modifica as posições dos sujeitos, pois essa prática filosófica não restringe a fala do sujeito. Foucault (1996) também compreende o discurso como uma reverberação de uma vontade que nasce diante dos próprios olhos, sendo a prática filosófica aquilo que promove um despertar e uma vontade dos alunos para a fala.

A oportunidade de os alunos apresentarem suas vozes nessa prática ocorreu por ocuparem uma posição estratégica para a fala e a escuta em um diálogo reflexivo. Oliveira (2011) relata que a escuta pressupõe um encontro com o outro. Nesse encontro, as vozes se cruzam com muitas reflexões e o pensamento se apresenta de maneira mais atenta e cuidadosa diante do outro.

Desse modo, atentar-se ao pensar do outro representa um deleite sobre o próprio pensamento com um olhar para si. Foucault buscou compreender a experiência do sujeito que forma as subjetividades em uma experiência de si, isto é, a relação que o sujeito estabelece consigo. A filosofia com crianças propicia a produção dessa experiência de si:

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente destruída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com certas problematizações e no interior de certas práticas (LARROSA, 1994, p. 43).

Tal prática pode ser a experiência da filosofia com crianças, uma vez que o diálogo promove essa experiência de si, e é nessa experiência que o sujeito se constitui em uma relação horizontalizada entre professor e aluno:

[...] no pensamento não há ninguém por cima ou por baixo de ninguém. Ninguém. Que todos temos a mesma capacidade de pensar, para além da idade, gênero, classe social etnia, o que diga o QI de outras pessoas e essas outras coisas... A consequência imediata desse princípio é que não há quem possa pensar por outro ou falar por outro [...]. Então, a igualdade, a horizontalidade são modos de afirmar um espaço em que todos podemos pensar, de verdade, cara a cara. Com o que fizeram de nós mesmos e o que podemos fazer disso (KOHAN, 2012, p. 160).

Nessa horizontalidade, a escuta é permitida e valorizada, e quando o sujeito se desloca de si ao pensar do outro, ambos envolvem-se em uma experiência que possibilita uma transformação do sujeito, compreendida como uma tecnologia do eu em que o sujeito se transforma de acordo com suas experiências.

De acordo com Larrosa (1994), essa tecnologia do eu influencia diretamente na experiência e na subjetividade do aluno, em um ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se. Essa tecnologia estrutura-se em meio a uma tecnologia do poder, ou seja, em meio a um poder disciplinador, no qual o diálogo possibilita um conhecer-se e transformar-se.

Além disso, as vozes dos alunos são consideradas práticas de resistência por situarem-se nesse poder disciplinar. Nesse sentido, o conceito de dispositivo nos auxiliará para compreendermos essa diferenciação, essa mudança nos posicionamentos do sujeito. Segundo Deleuze (1996), o dispositivo define curvas de visibilidade e enunciação, ambas linhas que se cruzam. E é possível fazer esse conceito funcionar no campo educacional, uma vez que:

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo [...]. Tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetivação é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. (LARROSA, 1994, p. 57).

A filosofia com crianças atua como dispositivo pedagógico por auxiliar uma experiência transformadora do sujeito voltado para si. Diante disso, compartilhamos a concepção de que a: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 21).

Assim, a experiência dos alunos diante da pedagogia tradicional é aquela que “se passa” e em relação à experiência do filosofar esta pode ser considerada como algo em que eles foram tocados, isto é, falam por si próprios, representam seus próprios pensamentos e não falam pelo outro em um discurso alheio. Percebemos, portanto, que a prática filosófica pode ser uma experiência transformadora, porque efeito de um acontecimento discursivo que, em um diálogo com uma escuta atenta, pode estruturar um cuidado de si.

#### 1.4 A perspectiva foucaultiana e o cuidado de si

O cuidado de si apresentado por Michel Foucault é estruturado no período socrático platônico, no período helenístico e romano e também na era cristã. Porém, o autor retrata que esse cuidado antecedeu o período socrático, pois antes era retratado em um privilégio social, em que o sujeito de uma classe social favorecida poderia cuidar de seu corpo e sua alma, enquanto o sujeito de uma classe menos favorecida deveria preocupar-se em oferecer sua mão de obra diante do outro, sendo impedido de cuidar de si. Sendo assim, o cuidado de si era restrito a uma camada da população:

[...] “ocupar-se consigo mesmo” é um princípio sem dúvida bastante corriqueiro, de modo algum filosófico, ligado entretanto – e está será uma questão que reencontraremos constantemente ao longo da história da *epiméleia heautoû* – a um privilégio político, econômico e social. Portanto, quando Sócrates retoma a questão da *epiméleia heautoû* e a fórmula, retoma-a a partir de uma tradição (FOUCAULT, 2010, p. 31).

Portanto, olhar para si era uma vantagem para poucos. E Sócrates ao reformular essa questão segue o preceito da necessidade de um cuidar de si para cuidar do outro. Desse modo, no período socrático platônico o princípio conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*) é enfatizado por Sócrates e esse cuidado de si tinha a finalidade de um conhecer-se, e estava atrelado ao sentido de governar uma cidade, pois o sujeito não poderia governar os outros sem ao menos saber cuidar de si próprio.

Foucault (2010) relata que o termo *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) é uma subordinação ao termo *epiméleia heautoû* (cuidado de si). Portanto, existe uma coexistência desses princípios. Nesse contexto, Sócrates tem a função de incitar e despertar as pessoas a ocuparem-se e a terem cuidado consigo:

Ora, é esse tema do cuidado de si, consagrado por Sócrates que a filosofia ulterior retomou, e que ela acabou situando no cerne dessa “arte da existência” que ela pretende ser. É esse tema que extravasando de seu quadro de origem e se desligando de suas significações filosóficas primeiras, adquiriu progressivamente as dimensões e as formas de uma verdadeira “cultura de si”. Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e

comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (FOUCAULT, 1985, p. 50).

Portanto, o cuidado de si no período socrático com a figura de Sócrates tornou-se um imperativo a ser seguido independentemente da classe social. Na obra de Foucault *A Hermenêutica do Sujeito* (2010), o período socrático platônico retrata o cuidado de si por meio do diálogo denominado Alcebíades, retratado por Platão. Nele, Sócrates ao dialogar com Alcebíades percebe sua insatisfação e a dificuldade de cuidar de si. Alcebíades pertencia a uma família privilegiada e possuía uma beleza exuberante, porém, estava a envelhecer sem ao menos ter praticado o cuidado de si.

Mesmo assim desejava governar a cidade e também os outros indivíduos. Contudo, Sócrates não só o orienta e relata a necessidade de refletir sobre si mesmo antes de governar uma cidade, mas também deixa claro que a educação que recebera fora incompleta, e que diante disso deveria ter consciência de sua própria ignorância, isto é, de saber o que não sabia. Foucault (2010) relata que o conhecimento da ignorância suscita o primeiro imperativo do cuidado de si.

Alcebíades é orientado por Sócrates a seguir o princípio *gnôthi seautón*, conhece-te a ti mesmo, e o aconselha dizendo que, apesar de ter atingido seus cinquenta anos, ele deveria tomar seus próprios cuidados em um ocupar-se consigo mesmo, acreditando que essa ação deveria ser iniciada ainda na juventude. No caso de Alcebíades, esse cuidado tinha um propósito corretivo, isto é, o sujeito deveria atentar-se e corrigir seus maus hábitos, ou seja, governar a si mesmo para conseguir governar os outros.

O personagem Sócrates com a função de incitar as pessoas a cuidarem de si e de suas almas tinha o propósito de “incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos”, por isso, “ele desempenha, relativamente a seus concidadãos, o papel daquele que desperta” (FOUCAULT, 2010, p.9).

Nessa situação Sócrates é comparado a um inseto tavnão que persegue os animais: “O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 9). Essa inquietação é apresentada na postura dos alunos na prática filosófica, provocando um movimento do pensar.

No período helenístico, esse termo é ampliado e o cuidado de si não se restringe ao governo da cidade, e sim aparece como um princípio que poderia ser seguido por toda vida,



por meio de algumas práticas de si que não estavam voltadas para a formação de um saber ou profissão. Foucault destaca a evolução do preceito do *epiméleia heautou*, esse cuidado de si voltado a um ocupar-se:

[...] o cuidado de si é formulado como princípio incondicionado. “Como um princípio incondicionado” significa que se apresenta como uma regra aplicada a todos, praticável por todos, sem nenhuma condição prévia de *status* e sem nenhuma finalidade técnica, profissional ou social. A ideia de que se deveria cuidar de si porque se é alguém que, por *status*, está destinado à política, e a fim de poder, com efeito, governar os outros como convém, não mais aparecerá ou, pelo menos, será postergada (FOUCAULT, 2010, p. 114).

Nesse período o termo *epiméleia heautou* constitui em um preocupar-se consigo mesmo em um olhar para si mesmo que permita tanto a modificação da relação consigo e para com os outros como também diante do mundo. Nesse contexto, o sujeito deve buscar o que é útil para si mesmo e assim fará bem aos outros ao cuidar de si mesmo.

A fala do sujeito, na filosofia com crianças, representa um modo de se conhecer e de se cuidar. O comportamento reflexivo dos alunos na prática filosófica ocorre justamente pela possibilidade que têm de falar sobre si e o que pensam a partir do espaço que ocupam, pois na prática filosófica o diálogo é fundamental para o exercício do pensar. As vozes representam a própria inquietação do pensar que resulta em um cuidado de si.

O termo *epiméleia heautôu* é bem amplo e representa um modo de ação diante dos fatos e diante da relação com o outro, sendo uma atitude e também um olhar para si mesmo: “[...] é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para ‘si mesmo’. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento”. (FOUCAULT, 2010, p. 12).

Portanto, esse conceito representa uma atenção voltada para si mesmo que envolve diversas práticas a serem exercidas, como técnicas de meditação, de memorização do passado, exames de consciência entres outras, ou seja, o cuidado de si possui uma estrutura filosófica. Aproximaremos essa formulação do cuidado de si com a filosofia com crianças, pois essa prática estrutura-se pelo diálogo com o outro em um olhar voltado para si mesmo.

Dessa maneira, a concepção foucaultiana enfatiza que o cuidado de si “designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2010, p. 12).

O preceito do cuidado de si é retratado na Antiguidade como a condição do sujeito que é capaz de controlar seus próprios desejos. A austeridade sexual foi um preceito seguido no pensamento dos filósofos e dos médicos na Antiguidade, que argumentavam que controlar os próprios desejos era sinônimo de cuidar de si em um gesto de ocupar-se. Enquanto a medicina tratava as questões do corpo, a filosofia tratava as questões da alma.

A austeridade sexual coexiste também com a renúncia de si e esteve presente nestes três períodos, porém, somente no período helenístico romano o sujeito pôde realizar práticas voltadas para si. Apesar dessa renúncia, no período helenístico, o sujeito tinha condições de olhar para si mesmo. O sujeito ao ocupar-se de si tem uma relação consigo intensificada e assim se constituirá de acordo com seus próprios atos. Por outro lado, a renúncia de si no cristianismo ganha mais força, principalmente pelos preceitos morais impostos pela igreja e também pela questão da constituição familiar.

Foucault (2010) relata que na era cristã o “conhece-te a ti” mesmo passou a ser mais valorizado que o cuidado de si. Nessa perspectiva o preceito do cuidado de si fora esquecido pela questão da verdade, isto é, da história da verdade, que ele intitula de “momento cartesiano”. Esse momento atuou de duas maneiras: um requalificando o conhece-te a ti mesmo, e outro desqualificando o cuidado de si.

No primeiro momento, o conhecimento de si, isto é, essa consciência de si, refere-se ao procedimento cartesiano no sentido de que o conhecimento leva o sujeito a ter acesso à verdade. E no segundo momento a desqualificação refere-se ao pensamento filosófico moderno, no qual o cuidado de si perde sua importância, uma vez que o conhecimento de si, juntamente ao discurso científico, dispensa a relação do sujeito consigo.

Nesse sentido, na Antiguidade o cuidado de si ao remeter a uma interioridade levaria o sujeito a um acesso à verdade pela transformação de si, enquanto na Idade Moderna, apenas o conhece-te a ti mesmo é suficiente para ter acesso à verdade sem a necessidade do sujeito se transformar. No catolicismo a prática da confissão é um modo de falar e revelar a verdade sobre si, sendo considerada por Foucault uma das maiores técnicas de disciplina e obediência, que propicia a renúncia de si, o “conhece-te a ti mesmo” se distancia do cuidado de si, impedindo que o sujeito promova uma modificação de si mesmo.

## SEÇÃO 2

### O QUE AS VOZES NOS DIZEM NA FILOSOFIA COM CRIANÇAS?

A Igualdade na voz da infância

“Me prece que es pensar todos juntos”

Laura Ximena Mora Salas, 11 años.

(CORTÉS & VACA, 2016, p. 73).

A Diversidade na voz da infância

“Es como todo lo creado, todo lo que nos rodea”

Milton Andrés Rivera, 14 años.

(CORTÉS & VACA, 2016, p. 42).

Em relação às vozes dos alunos na prática filosófica pretendemos estruturá-las em um “quê” e “como” elas nos dizem. Esse “o quê” refere-se à análise daquilo que as vozes têm a nos dizer, e o “como”, diz respeito à análise das condições em que as vozes estão inseridas, como, por exemplo, o espaço a partir do qual podem manifestar, expor, falar de seus pensamentos.

A fala na filosofia com crianças representa um pensar inquietante, um deslocar-se por meio de uma aproximação ao pensamento do outro. Segundo Oliveira (2011), a escuta nessa prática pressupõe um encontro com o outro. Nesse contexto, as vozes se cruzam com muitas reflexões em uma experiência que nos passa, e o pensamento se apresenta de maneira mais atenta e cuidadosa.

Esse atentar-se ao pensar do outro provoca um deleite sobre o próprio pensamento, isto é, um olhar para si. Assim, concordamos com Giuseppe Ferraro ao dizer que: “Quando a voz está sem palavra, o mundo acaba. Permanece sem vida. Quando a palavra não é voz, o mundo se torna abstrato, separado da vida” (FERRARO, 2012, p. 181). Deste modo, buscamos retratar o que essas palavras e essas vozes têm a nos dizer e assim demonstrar a importância da prática filosófica.

## **2.1 As vozes do GEPFC**

Oliveira (2014) relata que a filosofia com crianças provoca um salto e uma mudança de lugar para os alunos. A autora apresenta a concepção dessa prática por alunos de graduação em Pedagogia – uma vez que a disciplina de Filosofia para Crianças insere-se no currículo do curso –, bem como a concepção dos próprios alunos participantes de Projeto de Extensão. Ao realizar essa descrição, a autora pauta-se no princípio da filosofia como criação de conceitos, de acordo com os pressupostos de Deleuze e Guattari. Nessas condições, questiona: “Se filosofia é criação, como experimentá-la?”. A partir dessa experimentação a autora relata a visão do adulto ao compararem esse filosofar com uma brincadeira:

Acredito que se a filosofia fosse uma brincadeira de criança, dentre tantas, ela se encaixaria bem na “queimada”. Porque muitas vezes “fugimos” de pensar em tantas coisas, assim como tentamos nos esconder da bola queimada. Porém, inevitavelmente o pensamento, o questionamento te atinge, pois chega uma hora que fica impossível fugir dele. Aí ficamos num “patamar” oposto, diferente do qual ficávamos quando éramos inatingíveis, pois já tivemos a experiência do filosofar, ou seja, já fomos queimados.

Se a Filosofia para Crianças fosse uma brincadeira, a meu ver ela seria o “pega-pega”. Nela existe um lugar onde mesmo participando da brincadeira a pessoa pode estar só olhando, sem poder ser pega, enquanto outros saem à procura de capturar os demais sem saber como, onde e se vai conseguir.

Seria “esconde-esconde”, porque quando estamos brincando nós sabemos quais as pessoas que estão na brincadeira, mas não sabemos onde elas estão escondidas, da mesma maneira que nas aulas de filosofia, pois aqui estamos com os colegas ouvindo e falando sobre o que pensamos e essas ideias estão escondidas em cada um e saem quando são questionados por outras pessoas. As ideias estão escondidas e falamos o que achamos quando somos impulsionados a isso ou quando ficamos curiosos (OLIVEIRA, 2014, p. 125-126).

O sentimento e o envolvimento também ocorrem com o adulto em uma experiência que também “toca” e que o atinge de modo a transformá-lo, deixando-o “queimado” em uma posição diferente da de antes. Esse envolvimento ocorre até mesmo para quem somente escuta a reflexão do grupo. Portanto, esse filosofar revela o movimento do próprio pensamento. Diante disso, podemos questionar: o exercício do filosofar propicia uma descoberta do próprio eu? Se não for uma descoberta, talvez propicie a conclusão de um eu ainda desconhecido que pode ser manifestado por meio do diálogo. Em situação semelhante, os alunos do Projeto de Extensão compararam essa experiência com um animal conduzida por mim:

- \* um Bicho-Preguiça porque ela é calma.
- \* uma Lebre, pois ela se espalharia muito rápido em vários lugares do mundo; muitos países poderiam conhecer a filosofia, assim como nós.
- \* uma Baleia porque a nossa imaginação é grande como ela.
- \* um Golfinho, pois este nada cada vez mais longe e muda de lugar, e nadando ele sai de um lugar e depois quando vai ver está em outro, assim como a filosofia que também faz mudar muita coisa.
- \* uma Baleia porque é grande, forte e bonita.
- \* um Dinossauro, porque ele é alto, inteligente e imaginamos alto como ele.
- \* um Leão, porque é fiel, tem força. Aqui são muitas pessoas para darmos força. Existe (existem) muitas pessoas na filosofia.
- \* um Cavalo, porque este vive solto no mundo, sofre por carregar a carroça, mas é muito forte.
- \* uma Águia, ela voa longe pouco a pouco como a nossa imaginação. A Águia presta atenção a cada movimento. Nós aqui temos que prestar atenção em cada pergunta também.

\* um Macaco, ele pula, come, se diverte, imagina, pensa, é inteligente, por isso representa a filosofia.

\* um Leopardo, pois ele corre rápido, é o mais rápido do mundo, nossa imaginação vai longe assim como ele.

\* um Passarinho, pois imaginamos que podemos voar longe, muito longe.

\* um Passarinho, pois ele pode viajar para longe.

\* um Elefante, pois este é inteligente como a filosofia.

\* uma Hiena, pois todos falam. (OLIVEIRA, 2014, p. 126-127).

Diante da análise, podemos afirmar que a filosofia com crianças é uma forma de experimentar uma criação, pois o pensar e o falar apresentam-se de modo criativo e por si próprio. O desejo de outras pessoas terem esse filosofar nos parece muito curioso, pois os próprios alunos sabem que essa experiência não é comum na instituição escolar. Nesse contexto, a filosofia é comparada com o tamanho e a velocidade do animal, assim como a intensidade que o pensamento é capaz de alcançar.

A expressão do pensamento dos alunos representa o envolvimento destes na experiência do filosofar, e assim podemos compará-las à tradução do termo “filosofia” que:

[...] na sua expressão a filosofia reclama a tradução do intraduzível. Essa é a sua prática, traduzir o intraduzível. Levar ao mundo que não é a vida e dar mundo à vida que não é mundo. Levar à palavra aquilo que dá voz é dado no tom. Traduzir o seu verdadeiro no dizer do verdadeiro. Colocar em palavra o sentir, dar lógica aos sentimentos, confiar a alma ao corpo escrito, isto é, confiar o corpo próprio à confissão da alma. Simplesmente dizer a verdade e ser verdadeiro. Uma tradução impossível ou a tradução do intraduzível diálogo interior. Dizer-se no outro, em outro. Não a empatia, mas sentir-se como o outro em si mesmo. Uma tradução. Um traduzir-se. Em filosofia, é traduzir-se no outro, no amigo, na relação, sem introduzir-se mas traduzir-se (FERRARO, 2012, p.186-187).

A manifestação do pensar na filosofia com crianças estrutura-se nessa tentativa de um traduzir-se auxiliado por uma literatura, que gera perguntas, o que permite o “ver-se” e também ver o outro, em uma reflexão sobre o sentido da própria existência.

Oliveira (2011, p. 182) fala sobre uma experiência filosófica em que uma criança narra a diferença entre a questão filosófica e a não filosófica. A primeira poder ser respondida em milhares de anos, enquanto a segunda pode ser respondida rapidamente. O pensamento, nesse filosofar, apresenta-se de modo mais exigente do que em outro contexto, e é a própria criança que apresenta essa distinção.

A relação da criança com a filosofia é a de um pensar diferente, mais amplo e complexo e que exige um deslocamento de si mesmo, por isso a justificativa dos “milhares de anos”. Diante disso, o ato de filosofar produz diversos questionamentos, e o pensar filosófico se apresenta de um modo diferente do pensar não filosófico pelo fato de colocar o sujeito em uma posição que concebe o diálogo reflexivo como algo importante. Assim, o próprio pensamento é reformulado e com isso pode (re)estruturar a posição de sujeito, podendo até mesmo transformar o próprio sujeito.

Oliveira (2004) relata sobre as experiências do início do Projeto de Extensão do GEPFC, no ano de 2001, em uma escola municipal, realizadas durante um ano, e na Casa da Criança, desenvolvida por dois meses. O material utilizado eram histórias criadas pelos membros do grupo. Em uma das aulas, a literatura foi mobilizada com a história *Quer trocar?*, de autoria de Paula Ramos de Oliveira. Na história, a personagem questiona sobre seu pensamento e as partes de seu corpo:

[...] Se tudo que existe no meu corpo só tem sentido porque faz parte dele, então é certo eu dizer, por exemplo, que a boca me ajuda a comer, os olhos me ajudam a te ver e o ouvido me permite te ouvir. Será que o meu eu é tão pequenininho que precisa de tanta ajuda assim? Ou isso tudo é o meu eu? Parece que tudo em mim sabe até mais de mim do que eu mesma sei. (OLIVEIRA, 2004, p. 119-120).

A expressão “Parece que tudo em mim sabe até mais de mim do que eu mesma sei” representa um diálogo interior, uma espécie de questionar-se e um descobrir-se. A reflexão da história propõe ao leitor “Quer trocar de cabeça comigo?”, e as questões que surgiram foram a respeito da diferença e da semelhança a partir das seguintes perguntas: “Parecer é a mesma coisa que ser? Uma coisa que parece igual à outra é o mesmo que uma coisa que é igual à outra?” (OLIVEIRA, 2004, p. 122).

Essas questões estavam inseridas em uma dinâmica em que cada aluno poderia incluir algumas dessas palavras, tais como: escola, professor, coração, ideias, cabelos, olhos, conhecimento, língua, cor da pele, cabeça entre outras. As questões estavam, ainda, em frases como: - “Se eu trocasse de \_\_\_\_\_, então deixaria de ser eu; - “Se eu trocasse de \_\_\_\_\_, então continuaria a ser eu. Ou - “Não sei” (opção para a dúvida). E a autora finaliza essa experiência com o seguinte relato: “Os alunos pareciam querer dizer que não agiriam de acordo com a cabeça deles, mas sim com a de quem teriam trocado” (OLIVEIRA, 2004, p.125). Com isso, podemos afirmar que a mudança da posição do sujeito permite pensar de outro modo.

A filosofia com crianças tende a amenizar essa objetivação, uma vez que o exercício de um pensar diferente favorece a subjetivação e oportuniza outras experiências. Oliveira (2004, p. 131) relata a avaliação dos próprios alunos no Projeto ao finalizarem o ano letivo, e alguns alunos argumentam que: “Ajudou a pensar melhor”; “Aprendemos a fazer ideias sozinhos”.

Deste modo, uma experiência de si promove essa consciência, sobre um pensar consigo. Assim, o “eu” deixa de ser invisível e ganha visibilidade no diálogo com o outro. Nesse contexto, na última aula de 2001 na escola municipal, Oliveira (2004, p.132), junto aos alunos, concluem que “as ideias estão sempre na nossa cabeça, que era importante ter as nossas próprias ideias e tentar distinguir aquilo que é verdade daquilo que não é”. Alguns professores relataram que essa prática auxiliou muitos os alunos, pois muitos melhoraram na matemática, pela prática do xadrez<sup>6</sup>, e também em língua portuguesa em relação à argumentação devido à experiência filosófica.

Os alunos da Casa da Criança (Lar Cristo Rei Abrigo Residencial) argumentaram que a experiência do pensar na filosofia foi positiva para eles: “Ajudou a pensar mais um pouco, olhar para a nossa vida um pouco, não cuidar da vida dos outros e cuidar da nossa”; “A primeira vez eu (já) gostei da Filosofia”; “Eu gostei das histórias e das brincadeiras”; “Eu gostei muito, muito”; “Ajudou o pensamento”; “Ajudou a cuidar do corpo”. Oliveira (2004, p. 135) relata ainda que “outra aluna disse que achava que tinha ajudado bastante, que gostou muito das histórias; achou que ajudou a pensar, que os ajudou a se entenderem”.

O argumento do aluno sobre a filosofia – “Ajudou a pensar mais um pouco, olhar para a nossa vida um pouco, não cuidar da vida dos outros e cuidar da nossa” – é muito semelhante com o Tratado de curiosidade proposto por Plutarco, que nos diz que, ao invés de olharmos para a vida do outro, devemos olhar mais para nós mesmos. E é justamente nisso que consiste o cuidado de si.

Oliveira (2005) argumenta que a filosofia comporta tensões, uma vez que ao ocupar a escola o filosofar implicitamente questiona a própria estrutura de poder da instituição escolar, isto é, o lugar ocupado e o poder exercido por ela. Nesse sentido, destaca a dificuldade de alguns professores de lidar com alunos que criticavam e argumentavam demais nas aulas, após terem tido um ano da experiência de filosofia. Diante disso, a autora menciona que:

---

<sup>6</sup> Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Saffiotti os encontros semanais alternavam entre xadrez e as experiências filosóficas.



A verdade é que não é possível fazer filosofia sem que ela abale as estruturas internas de uma pessoa e desacomode suas experiências existenciais. Para construir é preciso desconstruir, diz a filosofia. Mas, não deveria ser também a perspectiva da escola? Não deveria a escola buscar sentidos e desnudar conflitos, ao invés de camuflá-los? [...] A escola está interessada em respostas; a filosofia quer perguntar. (OLIVEIRA, 2005, p.4).

A intensidade da infância, em seu aspecto *ainónico*, também busca mais perguntas e menos respostas, em oposição ao adulto, que busca respostas para se apoiar e se sentir confortável e acomodado. O filosofar nesse sentido é mais acolhido pela criança, pois ela não se incomoda em sair do lugar.

Seidel (2009), em sua dissertação intitulada *A constituição do sujeito em contextos de privação de liberdade*, realizou encontros filosóficos com adolescentes da Fundação Casa no município de Araraquara-SP. Nesse trabalho, seguiu os pressupostos de Lipman da comunidade de investigação, entretanto, como proposta de reflexão utilizou textos de Fiodor Dostoievski e obras do pintor Pablo Picasso para a efetivação do diálogo.

Para compreender o processo de subjetivação dos internos, utilizou a perspectiva foucaultiana que concebe o sujeito como produzido por processo de subjetivação e, também, o conceito de identidade e individualidade proposto por Erving Goffman. Diante disso, a autora menciona que a constituição do sujeito pode se dar por dois modos: “Se for por operação dominadora, a modalidade que produz o sujeito será a do assujeitamento; se for libertadora será a da subjetivação. Nos dois casos sempre se supõe práticas tomadas por elas mesmas, e nunca a partir de sujeitos plenamente reconciliados consigo mesmos” (SEIDEL, 2009, p. 37).

A fim de ampliar a concepção do processo de constituição do sujeito, Seidel utilizou o conceito de “invisibilidade pública” de Fernando Costa Braga, que nos traz muitos elementos para refletirmos sobre essa questão. O psicólogo social, ao escrever sua dissertação de mestrado, teve a experiência de vestir-se como um funcionário do setor de limpeza da USP (Universidade de São Paulo) para descrever o modo como o sujeito é visto de acordo com a função que ocupa, e não enquanto pessoa.

Em relação aos adolescentes encarcerados e excluídos do contexto social essa invisibilidade é reforçada, pois não ocupam posição alguma. Assim, a autora relata por meio dos encontros filosóficos que muitos buscam serem vistos e reconhecidos, e que para isso configuram atitudes e ações violentas como forma de poder e resistência e como mecanismo para apropriar-se do próprio corpo.

Em um dos encontros, Seidel (2009) apresenta aos adolescentes reportagens midiáticas em jornais e revistas sobre jovens infratores e discutem sobre a imagem criada pela

comunidade e também por eles próprios. Nesse contexto, argumentaram sobre a reação das pessoas diante do fato de pertencerem ou terem pertencido à Fundação Casa, pois se sentem marcados por essa instituição, o que dificulta o retorno desses adolescentes à sociedade.

Comenta ainda sobre a objetivação desses adolescentes em privação de liberdade que passam a ter seus corpos controlados e obedientes por meio de procedimentos de disciplina da instituição, que tende a formar a subjetividade desses adolescentes como um objeto. Assim, o sujeito é objetivado, produzido e sujeitado a regras nessas relações de poder.

O sujeito, ao ser produzido por relações de poder – que podem ser melhor compreendidas na forma de feixes do que de forma linear – é constituído nessas relações de poder. Assim, o olhar foucaultiano concebe o exercício de liberdade como um exercício de poder. A liberdade para ser praticada deve inserir-se em uma luta política, por isso Foucault a intitula de práticas de liberdade. Logo, a liberdade pode funcionar como resistência que, por sua vez, possibilita a mudança de pensar e agir. Além da visibilidade do olhar e do poder que vigia, os adolescentes buscavam visibilidade por meio da violência. A voz que eles podem emitir ocorre, portanto, por meio do gesto de agressividade.

## **2.2 As vozes do NEFI: um filosofar que en-caixa!**

Consideramos que a investigação dessas vozes aqui empreendida é uma (re)escuta, pois estas já foram ouvidas e publicadas em trabalhos anteriores, como, por exemplo, no “*Projeto Em Caxias a filosofia en-caixa?*”, desenvolvido no município de Duque de Caxias do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação do Prof. Dr. Walter Omar Kohan, do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI), do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Olarieta, uma das coordenadoras do Projeto, relata que a experiência de filosofia com crianças ocupa um tempo e um espaço diferenciado, livre para o pensar. Nesse contexto, os alunos respondem a pergunta da coordenadora da experiência, “O que é a filosofia?”, e desenvolvem argumentos, conforme podemos verificar na síntese apresentada pela autora:

O que se produz, então nos encontros de filosofia, que os torna um espaço e um tempo diferentes dos outros pelos quais transitam as crianças? As perguntas parecem ter um lugar central, mas, segundo é sugerido, não qualquer pergunta. As perguntas que fazem com que a conversação vire filosófica são aquelas que “saem de nossa cabeça” para se “pensar com elas”, para se “aprender a discutir”. A discussão será filosófica se “as perguntas aumentam”; se podemos “julgar as perguntas que temos na

cabeça”; se se permite “que cresçam as dúvidas e as respostas”; se podemos “pensar mais fácil” com a ajuda dos outros; se, a partir dela, “a gente aprende coisas que ninguém imaginava” (OLARIETA, 2012, p. 88).

A relação entre tempo e espaço, demonstrada pela autora, é a liberdade do pensar, que se torna filosófico para os alunos quando as perguntas são próprias e não de outro, o que representa um pensar por si. E o diálogo, “aprender a discutir”, representa uma aprendizagem da escuta do outro para a efetivação do filosofar, que se constitui em uma sucessão de perguntas. Nesse contexto, a dúvida é sinônimo do ato de filosofar, e esse pensar diante do outro pode ser um “pensar mais fácil”.

Cunha, membro do NEFI, na dissertação intitulada *Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública* (2014), apresenta a relação entre a filosofia escolar e a escrita na experiência do filosofar. A autora atua como professora dos alunos e também como coordenadora das experiências filosóficas. Para ela, essa prática consiste em:

Viver a experiência do pensamento com elas nos confronta com um tempo desconhecido, em que somos levados por acontecimentos em que a transitoriedade das coisas convida-nos a um esvaziamento de concepções imobilizantes. Uma relação com uma temporalidade que nos escapa, no instante misterioso entre o encher e o esvaziar. O saber e o não saber. (CUNHA, 2014, p.33).

Essa consciência do não saber é o que Sócrates coloca como o princípio para o cuidado de si, de um ocupar-se consigo mesmo. Nas experiências filosóficas, além de dialogarem, os membros desse grupo também fazem um exercício de escrita filosófica. O pensar nesse contexto ganha outra visibilidade além da voz.

Em uma das experiências uma aluna convida a professora e os alunos a escreverem, pois sua inquietação apresenta a necessidade de registro, o que não nos parece ser de maneira “robotizada”, e sim espontânea. Seu pensamento precisa encontrar-se com o pensamento do outro. Portanto, o filosofar para esses alunos é uma via de encontro consigo e com o outro. E por meio desse filosofar uma aluna escreveu um texto intitulado “*Coisa Minha*” onde apresenta suas angústias e inquietações.

[...] nós adolescentes parecemos que não temos medo de nada. Não temos medo de velocidade, guiamos carros e motos como loucos, na certeza de que somos além de qualquer coisa [...] Mas nós adolescentes temos, temos um medo muito grande da solidão. Não conseguimos ficar sozinhos, com nós mesmos. A solidão nos deprime, por isso não desgrudamos da internet e do celular. Por isso estamos sempre em grupos. Mas dizem que esta sociedade é o oposto da amizade porque ela é feita de igualdades. Todos temos que ser

iguais. Quem é diferente, claro, está fora, não pertence. Não é convidado. Fica em casa. A amizade é o encontro de duas solidões. Nós temos sim uma tristeza e é para espantar a tristeza que fazemos tantas festas, ouvimos tanto funk alto, dançamos tanto, procuramos sempre agitar (...). É preciso espantar o medo de ficar adulto. Ficar adulto para alguns jovens e se encontrar com a solidão, quando não mais se grita: 'Mãe, me pega no colo!', 'Pai, deixa eu ir?'. Ai nós entendemos que a tristeza faz parte da vida, e não é para ser curada com remédios de psiquiatria. A tristeza é para gente ficar amigo dela. Amigos são raríssimos. "Eu quero ter um milhão de amigos". O Roberto Carlos estava louco quando disse isso. A amizade requer tempo. Como ele teria tempo bastante para ter um milhão de amigos? Mas te falo uma coisa: basta ter um amigo para encher a solidão de alegria e sinceridade. (CUNHA, 2014, p.39-40).

A aluna retrata a dificuldade de ficarmos "com nós mesmos", isto é, de olhar para si mesmo. Por outro lado, parece temer que isso aconteça ao dizer que "a solidão nos deprime". Um possível olhar para si talvez seja algo incômodo, por isso a busca incessante do movimento. A amizade para ela é seletiva, sendo o encontro de duas solidões. Portanto, a amizade não é encontrada na multidão, e sim na possibilidade de ambos olharem para si. Talvez para a aluna a amizade seja algo raro pela dificuldade de olhar para si mesma, mas a escrita já é indício desse olhar. O relato da aluna também nos mostra a existência de uma lacuna entre a infância e a idade adulta.

Com esse relato percebemos a ausência de um espaço para a criança olhar para si. Constatamos que por meio da experiência filosófica esse olhar ocorre, mesmo que seja para constatar sua ineficiência ou sua necessidade, em uma consciência do não saber. A partir dos relatos dos alunos, a professora coordenadora da experiência nos diz que:

Ao pensar sobre o que pensamos, como vem ocorrendo nas experiências realizadas na escola, vamos percebendo a importância de compartilhar o pensamento, de expressar o que pensamos, de dar voz às palavras, de escutar o silêncio, porque sentimos que há, na temporalidade das experiências, uma escuta que se revela numa acolhida ao próprio pensamento, ao pensamento do outro (CUNHA, 2014, p. 42).

O outro se torna assim essencial para o sujeito pensar sobre si e olhar para si. Cunha (2014) destaca a voz de um aluno ao relatar que a escrita na escola é "robotizada". Ele ainda afirma que: "A gente faz por que tá programado pra fazer" (CUNHA, 2014, p. 115).

Nesse sentido, para o aluno a escrita na sala de aula é cópia, ao passo que na filosofia existe a possibilidade de mostrar suas próprias palavras, o que o instigou a escrever diversos poemas dentro e fora das aulas de filosofia, manifestando a necessidade de expressar seu pensamento. Na sua voz: "Porque eu acho que até quando eu estiver velho eu vou estar

escrevendo, porque pra mim, não é só um passatempo [...] uma coisa que me desentedia. É uma coisa que faz parte de mim” (CUNHA, 2014, p. 116).

Para o aluno, a escrita altera sua realidade; ele olha para si e ao seu redor de um modo diferente. Em um de seus poemas apresenta toda a profundidade de suas reflexões. Segue então um trecho de seu poema intitulado “*Com a imaginação*”:

Com a imaginação  
 Posso fazer o que quiser  
 [...]  
 Ser um simples gari  
 Ou um grande arquiteto  
 Livro não tem folha  
 Nem capa, nem autor  
 Para curar de uma ferida  
 Não precisa ser doutor  
 [...]  
 Fazer uma montanha voar  
 Com a força do pensamento  
 Ser um grande desenhista  
 Que desenha no vento  
 Com um foguete ir pra lua  
 E fazer filosofia. (CUNHA, 2014, p. 135)

O seu pensamento, instigado com a experiência filosófica, ocupa outros lugares com a sua imaginação. Portanto, a fala do aluno demonstra a dicotomia entre o pensar na sala de aula e na filosofia. O aluno se vê preso a tantas regras e normas que não se sente livre em suas próprias palavras. Na filosofia com crianças, ele se apresenta e se vê. Sua escrita é lida e sua fala é ouvida. O aluno encontra uma liberdade para expressar-se diante das aulas do projeto de filosofia e nesse contexto encontra suas próprias palavras. Seu pensamento e sua escrita se abrem para outros lugares além da sala de aula, fato que influencia e promove seu processo de subjetivação.

Gomes (2011), em sua dissertação *Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?*, relata sua experiência enquanto professora da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha no município do Duque de Caxias - RJ, bem como o convite do NEFI para participar do Projeto “Em Caxias a Filosofia en-caixa?”

Conforme sua vivência como professora e membro do projeto, bem com segundo sua experiência com filosofia com crianças e também com adultos, Vanise Gomes destaca por meio dos relatos dos alunos produzidos nessa experiência como a escola pode ser reinventada de acordo com o envolvimento de professores e alunos.

A possibilidade dos participantes virem a ser de outra maneira, isto é, a constituição de subjetividades para professores e alunos pode passar por modificações após o contato com o filosofar, uma vez que tal prática incita uma potência do pensar em cada um. Segundo a autora: “Nosso exercício durante as experiências era potencializar a fala das crianças em detrimento de anos de experiências inibidoras” (GOMES, 2011, p. 29). O intuito da experiência filosófica seria dar voz aos alunos silenciados, estimulá-los a um pensamento reflexivo em oposição ao processo de objetivação no qual estavam inseridos.

A autora afirma também que a experiência formadora da instituição escolar no processo de ensino-aprendizagem configura a prática pedagógica como uma antiexperiência, pois muitos fatos acontecem sem ao menos tocar cada sujeito que passa pela instituição escolar. Por outro lado, a filosofia com crianças propicia uma experiência autêntica, pois abre um pensar sobre si mesmo que causa uma experiência diferenciada.

Para Vanise Gomes, a filosofia em sua prática propiciou uma consciência de transformação. Essa experiência de pensamento é considerada por ela como uma “morte para a vida”, uma morte simbólica de sua própria experiência. Essa ruptura é assim descrita:

Uma imagem da natureza que me vem à cabeça quando penso na morte simbólica, como experiência, como acontecimento, como um devir. É o processo de metamorfose que passa a lagarta de sua condição estática para forma de borboleta, ganhando através de seu voo o acesso a outros espaços/lugares/mundos (GOMES, 2011, p. 43-44).

A concepção da autora em relação à morte é um modo de inventar um novo modo de existência na possibilidade de se ser de outra maneira. Essa transformação teve influência em sua própria prática docente. Comenta também a concepção de outra professora do projeto ao relatar que a prática filosófica transforma o pensar tanto de professores quanto o de alunos:

[...] percebo que os alunos que participam das experiências, ficam mais críticos. Além disso, percebo que tornam-se mais desinibidos e amigos. As turmas que desenvolvem o projeto são diferentes [...]. Penso que gostar de filosofar é gostar de encontrar-se consigo mesmo. A filosofia encanta quando nos permite ouvir o que está dentro de nós. Quando nos permite reconstruir certezas, quando revemos criticamente aquilo que somos. Se conseguirmos perceber esse encontro gostamos de filosofar. É muito subjetiva e particular a forma como esse projeto encanta ou desencanta alunos e professores (GOMES, 2011, p. 74).

O filosofar provoca uma transformação dos sujeitos envolvidos em um despertar de si, como no relato da professora ao dizer que “gostar de filosofar é gostar de encontrar-se

consigo mesmo”. Esse encontro é possível pela presença e pelo encontro com o outro a partir de uma escuta atenta.

Nesse contexto, Vanise também afirma que no projeto há a preocupação de que os “participantes explorem a imaginação dando lugar a experiências coletivas do pensamento criativo que se ocupam mais com a força do diálogo entre aquele que fala e aquele com quem se fala, tentando produzir novos pensamentos sobre aquilo que ainda não foi pensado”. (GOMES, 2011, p. 75-76).

Essa coletividade, diz Vanise, tornou-se comum entre os alunos de uma turma que participaram por um ano do projeto e apresentaram forte envolvimento com o filosofar. No ano seguinte, porém, com a mudança da professora a mesma turma não teria mais a experiência filosófica. Com isso, os próprios alunos questionaram, pois queriam continuar com o filosofar, afinal, para eles a experiência fazia parte do contexto escolar. Esse fato também foi visível para a professora que reconheceu diferenças e mudanças na turma no decorrer da experiência filosófica.

Podemos considerar que essa experiência foi significativa para eles ao ponto de se manifestarem a favor da continuidade do projeto. No ano seguinte, a mesma turma continuou com a participação no projeto, porém, com outra professora. E no terceiro ano dessa mesma turma os alunos deveriam fazer a inscrição para participarem da filosofia, mas, em horário oposto ao regular da sala de aula. Ainda assim, a maioria desses realizou sua inscrição, optando pelo filosofar em vez de chegar às suas casas mais cedo.

Gomes (2011) questiona qual seria a motivação daqueles alunos com idades entre 12 e 14 anos que preferiram o filosofar a qualquer outra atividade: “O que de fato os afetava nas experiências filosóficas?” (GOMES, 2011.p. 79).

Em uma das experiências filosóficas, os alunos puderam demonstrar o significado das vivências do filosofar comparando-as a figuras de revistas para então argumentar o que o filosofar representava para si próprio. Gomes (2011, p. 80) apresenta relatos de alguns alunos nessa experiência. Um deles escolhe a imagem de pessoas em círculo. E nesse sentido o aluno relata sobre sua escolha: “Porque é a união assim da gente. Cada um responde a questão de um... É a união. Assim aprende a responder as coisas. Aqui a gente trabalha junto” (GOMES, 2011, p. 80).

O outro apresenta a imagem de seis jovens atravessando um caminho com muita alegria e relata que: “Esse daqui, porque aqui a gente tá sempre brincando, unidos e pensando junto, raciocinando todo muito junto” (GOMES, 2011, p. 80).

Outra aluna escolhe a figura de um relógio derretendo em um deserto e diz que: “É esse daqui. É que parece que o tempo não existe. Que o tempo tá virado, pendurado por aí. Aqui o tempo passa muito rápido, entendeu?” (GOMES, 2011. p. 80). É importante destacar que a palavra “junto” está inserida em dois dos três relatos, e isso representa que o pensar nessa circunstância necessita do outro para ocorrer de modo real e questionador.

Esses relatos apresentam, ainda, um olhar para si e também para o outro em um tempo *aiónico*, intenso e significativo. A escuta parece ser importante entre esses jovens, que se sentem à vontade ao ter o outro ao seu lado, como nas imagens que escolheram. O diálogo propõe um encontro imensurável para cada um no contexto escolar. Compreende-se assim que uma atividade com um pensar aberto é mais atrativa que uma pensar “robotizado”.

Gomes (2011) destaca também que uma sala específica para as experiências filosóficas foi denominada pelos alunos como “sala do pensamento”. Esse fato afirma que a escola com sua normalização na maioria das vezes impede o diálogo entre professor e aluno, como também entre os próprios alunos, que por tal motivo faziam a distinção do pensar. Na concepção dos alunos, esse pensar filosófico necessita, portanto, de um lugar específico.

Ademais, a autora relata sobre uma inquietação dos alunos em selecionar as perguntas que deveriam ser respondidas somente na sala do pensamento, e não na sala de aula comum. Dessa maneira, a professora questiona:

[...] se a sala de filosofia é a sala do pensamento, os demais espaços da escola, particularmente a sala de aula seria então o que para os alunos e alunas? Foi então que em 2008 tive a oportunidade de pensar com a turma 202, grupo na qual era professora regente, sobre esta questão dentre outras que potencializavam o pensar das crianças na sala do pensamento (GOMES, 2011, p. 87).

O questionamento de Gomes (2011) foi possível por atuar como professora da turma e como coordenadora do Projeto daqueles alunos e alunas. Nesse sentido, algumas leituras ou assuntos tratados em sala de aula eram contestados pelos alunos, pois para eles um assunto que exigisse um pensar mais reflexivo não poderia ser respondido na sala de aula, e sim na sala do pensamento, na aula de filosofia. Tal fato fez com que a professora revisse sua própria prática, pois ela percebia que os alunos apresentavam um sentimento afetuoso em relação à filosofia. A professora apresenta os relatos dos alunos quando questionados sobre o interesse pelo filosofar. São relatos que definem a distinção do pensar dos próprios alunos nesses ambientes:



Por que vocês gostam tanto de filosofia?<sup>7</sup> “Porque lá a gente pensa e tem muitas ideias!” Disse Lucas.

“E aqui na sala de aula o que fazemos?” Perguntei.

“Aqui na sala nós estudamos!” Falou Tadeu.

“E qual a diferença entre estudar e ter ideias e pensar?” Perguntei.

“Eu quando estudo penso” Falou Caio.

“Mas é diferente. A sala de filosofia tem pufes coloridos, nós estamos na roda e a tia não usa o quadro, mas conversa com a gente. Aqui na nossa sala tem mesas e cadeiras, a tia escreve no quadro a gente usa o caderno...” Disse Felipe.

“Ah, então, vocês estão falando da diferença do espaço físico? Nisso eu vejo diferença” Respondi.

“A diferença é que estudar é quando fazemos dever para aprender” Disse Lucas.

“E vocês, olhando para os outros alunos, o que pensam sobre isto?” Perguntei.

“Mas aqui, na sala de aula, a gente estuda e lá, na sala de filosofia, a gente pensa, tem ideias” Insistiu Larissa. (GOMES, 2011, p. 89).

Com esses relatos fica nítida a distinção para os alunos entre estudar e pensar na filosofia. Para eles, o estudar se organiza de um modo automático, que não exige muita reflexão, enquanto que a prática filosófica organiza-se em um pensar mais aberto, livre, com mais perguntas e mais vozes deles próprios, em que se veem e se sentem visíveis entre si. Diante disso, os alunos apresentaram uma metáfora para a diferença do pensar da sala de aula e do pensar na experiência de filosofia na denominada sala do pensamento.

[...] na fazenda a gente tira o leite vaca, aí bota ele na caixinha depois vai pro mercado pra vender. Aqui na sala é a fazenda, tira o leite, estuda. Lá na sala de filosofia a gente vende o leite temos ideias porque senão não dá pra pensar em nada”. Tentou explicar Tadeu.

Mas Lucas interrompeu:

“Não Tadeu é ao contrário. Lá é que é a fazenda e o leite o nosso pensamento, nossas ideias. Aqui é o mercado que vende o leite na caixinha, por que nós estudamos. As ideias e o pensamento de lá ajuda a gente a aprender aqui”.

Havia um silêncio na sala, todos estavam atentos ao que está sendo falado.

Então perguntei: O que todos pensam disto que Lucas falou?

Alguns balançaram a cabeça concordando, outros balbuciaram “sim é isso”.

Mas Tadeu afirmou.

Ah, é isso mesmo, Lucas!

(GOMES, 2011, p. 90).

O filosofar é sintetizado em um “temos ideias”. A sala do pensamento é o lugar que eles denominam “fazenda”, onde há no um processo de construção para se chegar a um produto final. E é nesse processo, que todos têm as “ideias”.

<sup>7</sup> Pergunta da Professora Vanise ao iniciar o diálogo.

Esses argumentos nos fazem repensar a educação, o modo como a escola atua na vida do aluno, incentivando-o a não pensar. O aluno passa sua escolarização inserido nessa instituição incapaz de fazê-lo pensar. Assim, todos são “invisíveis” e/ou “silenciados” nesse ambiente disciplinador que preza por seu silêncio e obediência. Por isso, o exercício do pensar que a filosofia propõe pode ser considerado uma resistência, pois desloca o aluno da posição de silêncio para a posição de fala na instituição escolar.

Ao se depararem com a oportunidade de expressarem seus pensamentos, os alunos se tornam afetuosos, apresentam uma afinidade com essa prática e até manifestam à professora o desejo de terem aula somente na sala do pensamento, pois é lá que se sentem à vontade para dialogar e se relacionar com o pensar do outro e com o próprio pensar. Lá, na sala do pensamento, suas vozes não são interdidas.

### **2.3 Agregando outras vozes de Portugal, Itália e Colômbia**

Neste tópico, abordaremos relatos de crianças com a experiência filosófica em outros países como Portugal, Itália e Colômbia.

Rita Pedro (2010), no artigo *Conversas à tardinha*, relata a experiência de filosofia realizada na periferia de Lisboa, onde crianças e jovens de idade entre 4 e 18 anos, imigrantes em situações de vulnerabilidade, apresentam as reflexões existenciais que a filosofia para crianças alcança. Pedro (2010) comenta sobre as características da transformação do pensamento de algumas crianças no processo dessa prática, pois muitos no início demonstravam suas reflexões pautadas a partir de pressupostos religiosos para tratar dos fatos como algo pronto e dado. Entretanto, após a experiência do filosofar, esses alunos passaram a questionar mais:

A criança pode se sentir valorizado o seu pensamento, seja através da escuta atenta do adulto, seja pelo seu reconhecimento do caráter filosófico das ideias que apresenta. É o grande passo para sentir validada a sua experiência. Ainda que advinda da superação de obstáculos relacionados com a exclusão, tais como a pobreza ou o racismo, essa experiência permanece válida (PEDRO, 2010, p. 391).

Ao dialogarem sobre o cotidiano, as crianças puderam refletir mais. E, segundo a autora, passaram a sentirem-se mais integradas para além da comunidade em que vivem. Portanto, a escuta demonstra a importância do falar, que amplia a experiência do sujeito. Nesse contexto, ao refletirem sobre a existência, surgem as seguintes perguntas.

Porque que é que eu sou eu e não sou a Rita? (Jocilene)

A Rita chamava-se Rita Joana e a Joana, Joana Rita. Trocavam os nomes (Cesarina).

A minha pergunta não tem a ver com os nomes, nem com as pessoas, mas sim com o ser da pessoa. A minha pergunta é muito difícil. Nem no dicionário vem a minha resposta. (Jocilene) (PEDRO, 2010, p.393).

O filosofar apresenta a consciência do questionar, ou seja, a insatisfação por respostas rápidas, e conclusivas, por uma pergunta que exige muita reflexão para ser respondida, e assim os participantes criam condições de reinterpretarem suas próprias existências, o que torna a existência desses participantes mais viva. O filosofar é acolhido pela criança como um meio de tirá-la do lugar habitual.

Já Giuseppe Ferraro – professor da Universidade de Nápoli na Itália – realiza encontros filosóficos com crianças em escolas, prisões e outros locais fora da Universidade, e os denomina “Filosofia fora dos muros”. Para ele essa prática é uma aplicação da disciplina e do estudo de filosofia, uma vez que “o ‘sentido’ da articulação de tal aplicação é no Sentir, que é da filosofia assim como a conhecemos em seus modelos e na sua expressão, sentir que esta em seu saber quando levada aos seus lugares de exceção, isto é, aos confins da cidade, aos lugares extremos da periferia, das favelas, das prisões, das escolas de penúria social” (FERRARO, 2012, p. 185).

Para o autor, esse é o exercício da expansão do saber, que muitas vezes se restringe à academia e que permite escutar as vozes daqueles que se situam nos lugares de confins, partes de uma cidade onde há o: “maior abismo entre a voz e a palavra, onde a voz é sem palavra ou a palavra não tem voz. O problema é como dar voz à palavra que busca expressar a exigência do mundo e como dar palavras a vozes que expressam um sentimento oprimido de excluído” (FERRARO, 2012, p. 186).

O exercício do filosofar nesses lugares periféricos permite uma escuta daqueles que não são ouvidos, e retira do silêncio pessoas “invisíveis”, dando-lhes visibilidade por meio de suas vozes e pensamentos, propiciando, assim, uma experiência que os toquem.

O autor destaca o encontro com crianças de aproximadamente cinco anos de idade, que ao serem indagadas sobre o que faz um filósofo apresentaram os seguintes argumentos:

[...] Annagiulia responde que o filósofo pensa. Que é pensar? Alonso responde que é servir-se das coisas, Antonio acrescenta que é para transformá-las em outras coisas, Martina continua dizendo que se pode transformá-la com as ideias, e Piergiorgio acrescenta ainda que, no entanto, as ideias devem ser belas, porque, retoma Antonio, acontece que faz mal se não são belas e causam desordem, Alonso diz caos, Annagiulia pergunta que

é caos. É como o espaço do qual se falava outro dia. (FERRARO, 2012, p. 184).

O diálogo prossegue com outros questionamentos relacionados à formação do universo e finalizam a discussão de que: “As ideias são como as linhas do espaço do pensar” (FERRARO, 2012, p. 184). Portanto, o pensar precisa ocupar um espaço, por isso a necessidade de se transformar.

O pensar concebido como um processo de transformação remete ao cuidado de si, isto é, ao pensar que possibilita ao sujeito modificar sua subjetividade. Nesse sentido, poderíamos repensar a condição em que estamos inseridos, que segue o modelo “cartesiano” cuja finalidade de se transformar não representa um preceito a ser seguido.

Filosofia com crianças é prática específica de pessoas que concebem o tempo da infância diferentemente do tempo cronológico e que defendem que esse período merece ser reconhecido em sua intensidade. Com efeito, constatamos que nas vozes das crianças existe um grande entusiasmo ao apresentarem suas ideias: “Os limites das cidades são os limites das vozes. A cidade acaba onde a voz é atordoada ou desaparece em um grito. Trazer a filosofia às fronteiras da cidade significa ouvir a demanda da verdade do saber, da democracia, da comunidade” (FERRARO, 2012, p. 181).

Outros relatos de experiências filosóficas são apresentados no livro intitulado “Filosofar com o universo. Vozes de Crianças”. O livro é um dicionário com a seleção de algumas palavras das próprias crianças na participação de um acampamento filosófico denominado “Pensar o Universo”. Neste livro, também constam algumas questões problematizadas sobre a origem do homem e do universo. A iniciativa ocorreu com um projeto interinstitucional da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia em parceria com o Núcleo de Estudos em Filosofia da Infância (NEFI), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

O intento do projeto é pensar novas práticas educativas a partir de um olhar contemporâneo para a infância e a filosofia. A experiência desse acampamento com a integração das crianças inseridas na natureza visou à criação de um espaço dialógico e reflexivo. Nesse espaço, procedeu-se a uma escuta da infância que diante de textos, expressões artísticas, científicas, plásticas e também lúdicas puderam expressar suas ideias com e a partir desses materiais, que serviram de apoio para impulsionar os questionamentos das crianças.

Kohan (2016), comentando sobre essa experiência, diz que as palavras das crianças são uma fonte inesgotável de pensamentos estimulantes. Para o autor, podemos interpretar essas vozes por uma perspectiva científica, como forma de experimentar a realidade, tal como relata uma das crianças ao caracterizar o próprio significado das palavras ciência. Também podemos analisar essas vozes por um aspecto mais humano e poético, como destaca outra criança ao descrever sua concepção de humano, em que “cada um deve respeitar o outro”.

Olhar para essas vozes é ver o que elas nos apresentam de concreto e também de abstrato em uma sensibilidade particular da infância. Isto é, ouvir essas vozes permite identificar falas voltadas a uma dada percepção do conhecimento e da ciência, e ainda levantar um sentido mais apurado de questões humanas em que o olhar para si, para o outro e para o mundo são atitudes fundamentais para a constituição da subjetividade (cuidado de si).

Deleuze, na entrevista que concedeu à Claire Parnet e que resultou no documentário depois transformado em texto, “*Abecedário de Deleuze*”, diz: “Responder a uma questão, sem ter refletido, é para mim algo inconcebível” (DELEUZE, 1988, p. 2). Dentre tantos argumentos reflexivos destacamos a letra I de ideia:

A ideia, em filosofia, se apresenta na forma de conceitos. Há uma criação de conceitos, e não uma descoberta. Conceitos não se descobrem, são criados. Há tanta criação em filosofia quanto em um quadro ou uma obra musical. Os outros têm ideias... [...] As ideias são uma obsessão, elas vão e voltam, se afastam, tomam formas diversas e, através destas formas variadas, elas são reconhecíveis (DELEUZE, 1988, p. 51).

As ideias dos alunos na filosofia com crianças têm esse movimento de ida e volta, e transitam entre um concordar e um discordar. Com isso, as crianças se tornam reconhecíveis na visibilidade que o próprio grupo consente. Esse exercício filosófico é representado nos diálogos filosóficos, sendo um incentivo para um pensar diferente. Nas palavras de Deleuze: “Quando se pega um conceito filosófico, este conceito faz com que se veja as coisas” (DELEUZE, 1988, p. 53). Portanto, um olhar com um conceito filosófico pode deixar visível o que está oculto, pode fazer ser ouvido o que se mantinha silenciado.

Assim, a filosofia estende a percepção de si e do mundo. A experiência filosófica faz com que a criança conceba o perguntar como essencial para a relação entre os sujeitos, pois ela passa a observar mais as situações ao seu redor. Essa prática nos mostra que a filosofia anula o abismo da palavra, uma vez que dar importância à voz e à pergunta é reconhecer a própria infância. E para tornarmos a infância mais evidente apresentaremos em ordem

alfabética algumas palavras do dicionário *Filosofando com o Universo: vozes da criança* (VACA, CÓRTEZ, 2016), com os argumentos das próprias crianças.

Ao tomarmos o pressuposto de Ferraro – de que a filosofia é a educação dos sentidos – verificamos esse sentir presente nas palavras das crianças, mais precisamente, quando dão um significado a um dado vocabulário.

Esse sentir pode ser exemplificado pela definição dada pela aluna Erika Yulieth, de 13 anos, que descreve o significado da palavra Amor como: “Amor a la naturaleza, amor a la filosofia, amor a la ciencia, amor a la cosmogonia y cosmologia, amor a la curiosidad, amor al universo”. Ela apresenta a denominação de Amor como sentimento incluído em seu olhar ao observar o que está à sua volta.

Já Judith Mayerly de 13 anos, afirma que o amor está relacionado à fé e essa sensação se distancia de ciência: “Es un sentimiento que por medio de la ciencia no se puede demostrar pero si se puede sentir mediante a la fé”. Em sua fala, podemos ver o que Larrosa (2002) diferencia: o saber de conhecimento da ciência e o saber da experiência. Assim, em suas palavras a sensação de amor está no saber de sua experiência.

Para Erika Yulieth o significado da palavra “Bom” é comparado ao cuidado com o universo: “Que cuida la naturaleza el universo”. Sua percepção é que o cuidado vem de uma ação de ser bom.

A voz de Laura Alejandra de 12 anos considera o significado da palavra Caos como “Falta de la pregunta entre ellos, falta de filosofia”. A ausência do ato de perguntar, e a ausência da filosofia geram uma situação conflituosa. Assim, concebe o diálogo e o interrogar como algo que evita uma desordem.

Ainda na letra C o significado da palavra Ciência, segundo Erika Dayana de 13 anos, “Es experimentar la realidad”. Para ela, a realidade necessita do olhar da ciência, enquanto que para Sebastián Felipe, de 11 anos, “Es una forma de investigar la historia”. Ele também compreende a ciência como fundamental para uma investigação.

Santiago Arias, de 12 anos, compreende a Diversidade do seguinte modo: “Es lo diferente a lo outro, generando un equilibrio”. Sua impressão sobre a diferença é que ela é essencial para gerar o equilíbrio. Santiago compreende a diferença como algo positivo e necessário.

Em relação ao significado da palavra Dominação, Paula Natalia<sup>8</sup> afirma: “Estar bajo órdenes estrictas de una persona o un poder aparentemente mayor”. Nessa afirmativa, a aluna

---

<sup>8</sup> Paula Natalia Urquijo Díaz; os autores não mencionam sua idade.

demonstra a consciência da hierarquia entre as pessoas e para ela esse estar abaixo coloca o sujeito em uma posição inferior.

A palavra Equidade, outra tradução dotada de sensibilidade, é apresentada por Santiago Veja de 12 anos, que diz: “Servir y ayudar al outro y como disse el lema: ‘cuidar de sí, del otro y de lo outro’”. A presença de um olhar para si e de um olhar para o outro com cuidado é explícita. Para ele, isso é um lema que, acreditamos, se torna acessível com a experiência filosófica.

Alejandra Figueroa elabora o significado da palavra Existir: “Es estar en un determinando lugar, para cumplir algún propósito que nos presenta la vida”. Ela compreende a existência da vida como um propósito a ser cumprido, como algo a ser feito em nossa existência. Nessa reflexão, situa a vida em um determinado lugar, isto é, em uma posição que ocupamos que determinará o que iremos vivenciar.

Na letra F, a palavra Fogo é definida por Daniel Andrey de 13 anos: “Es un elemento del cual habló Heráclito que era origen del hombre”. Para responder o aluno se apoia nos preceitos da filosofia antiga. É o conceito filosófico que auxilia sua percepção de mundo.

Já Grandeza, segundo Yuri de 11 anos, “Es cuando una persona es muy pequeña y por dentro es muy inteligente”. O sentido da palavra para ele está relacionado a algo imensurável fisicamente.

Na palavra Humano, Juan Martin, de 12 anos, atribui o significado: “Es un ser que transforma, organiza la realidad”. Para ele, o ser humano pode transformar a realidade. Com essa concepção ele compreende a potência do ser humano, que poder ser resistente ao ponto de provocar uma transformação. Para Laura Ximena, de 9 anos: “Es un ser vivo con pensamientos relativos”. Com essa definição, a criança entende o ser humano em sua diferença e singularidade. Já para Luis Antonio, de 10 anos, “Significa que a uno no le tienen que irrespetar”, isto é, o ser humano para ele é digno de respeito.

O significado de Intenso para Leidy Viviana, de 13 anos, representa: “Una persona que es insistente a una curiosidad del conocimiento” Para ela, o conhecimento ocorre pela curiosidade, fato que caracteriza a pessoa em sua intensidade. Para Sandra Pérez é quando ela faz uma observação que outro ignora: “Para mí significa cuando le hago una observación y él no hace caso”, isto é, quando ela vê algo que o outro não vê ou ainda não viu.

Para Raquel Sofia, Justiça “Es hacer lo correcto”. Assim, a justiça está atrelada à própria ação do sujeito. A palavra Liberdade para Bayron, de 11 anos, é “Cuando no estamos encerrados”, isto é, quando não se está bloqueado, impedido de se expressar.

O sentido da palavra Mito para Lina, de 11 anos, “Es una historia o relato de alguna creencia de alguien sobre la vida o temas como ese que en realidad no sabemos si es real”, para ela consiste em uma história que não sabemos se é real.

O significado da palavra Nada para Oscar Javier, de 10 anos, é definido como “Mirar algo que no está”. Para ele, o nada é olhar para o que não é e o que não existe. Na letra O, a palavra Ordem para Andrea Tatiana, de 13 anos, significa: “Forma en la cual todo queda en su lugar”. Ordem relaciona-se, assim, à maneira de tudo que está em seu devido lugar.

O sentido da palavra Pensamento para Ana Juliana “Es cuando uno piensa en algo o tiene una idea”. O pensamento representa então a própria ideia. Em relação à letra R, a palavra Razão para Dana Juliana “Es tener la seguridad en algo que dices o piensas”. Aqui o pensar está ligado à correção, ao sentido daquilo que está correto.

Em relação à letra S, o significado de Saber, de acordo com Adriana de 12 anos, “Es un conocimiento que adquieren los seres humanos a partir de la experiencia a través de los estudios que realizan”. O saber para ela está relacionado à experiência do estudo.

O sentido da palavra Transformação para Omar de 12 anos é “Cuando algo o alguien cambia como es y evoluciona”. Transformar é evoluir. A mudança possui um aspecto positivo.

A palavra Universo para Deisy Tatiana de 10 anos “Es algo como un planeta de la filosofía”. Ela observa o mundo por meio de sua experiência filosófica. A experiência filosófica para essas crianças ganha muito significado e sentido, ocupando muitos espaços de suas vivências.

Nesse sentido, verificamos que as vozes das crianças nesse dicionário apresentam muitas reflexões. Elas olham e observam o mundo de um modo muito sensível, em um encontro de si com o universo, em que a pergunta e o questionamento são essenciais para evitar o Caos.

Na pergunta sobre como as crianças interpretam a origem do homem, Andrea Tatiana, de 13 anos, assim se expressa:

El origen del hombre según Federico Engels; el hombre empezó siendo homínido entonces lo tenía todo en los árboles ya que comían sólo fruta, tuvieron que bajar al suelo para buscar alimento, como era igual de fácil como antes, empezaron a desarrollar sus manos, inventando herramientas para poder substituir, a esto se le denomina técnica, luego domesticaron plantas y animales (agricultura), con este proceso evolutivo Federico Engels explica el origen del hombre (CORTÉS; VACA, 2016, p. 18)



Andrea retrata sua interpretação sobre a origem do homem com a ideia da própria ciência em um processo de desenvolvimento evolutivo. Por outro lado, muitos dos relatos sobre a origem do homem referiam-se à interpretação do aspecto religioso voltado ao cristianismo, como argumenta Fernando Bello, de 12 anos: “El hombre fue la idea de “Dios” de hacer una especie que pueda evolucionar su estado físico, mental, y emocional sobresaliendo sobre las demás especies sin dañarlas a su paso, pero esto último se está corrompiendo” (CORTÉS; VACA, 2016, p. 18). A presença do cristianismo na ideia da criança é nítida, fato que confirma a concepção foucaultiana de que o sujeito é constituído de acordo com suas experiências.

Esse espaço aberto ao diálogo permite um olhar para si e para o outro, o que influencia no processo de subjetivação dessas crianças, que se posicionam a partir da fala e da escuta significativa. Nesse espaço, a fala livre adquiriu maior cuidado com as palavras em uma escuta atenta diante do outro, formando uma experiência transformadora e irrepetível para quem fala e para quem escuta.

### SEÇÃO 3

## ENTRE A FALA E A ESCUTA: POSSIBILIDADES DO CUIDADO DE SI NA FILOSOFIA COM CRIANÇAS

O Mundo na voz da infância

“Es donde la gente vive y sueña cosas increíbles”

David Santiago Roja, 10 años.

“Es un ambiente ordenado precisamente para la  
supervivencia de si, del otro y del otro”

Santiago Arias, 12 años.

(CORTÉS & VACA, 2016, p. 96).

A fala e a escuta no exercício do pensar filosófico são indispensáveis para o encontro do sujeito com o outro. Por isso, relacionaremos algumas práticas da Antiguidade, intituladas “práticas de si”, à filosofia com crianças. Na filosofia antiga, alguns exercícios eram realizados para a efetivação de um cuidado de si e de um olhar para si. Esses exercícios eram muito comuns nas escolas filosóficas entre os estóicos e os epicuristas, e eram denominados *askésis*.

Tais práticas possibilitavam, ainda, o exercício da *parrhesía* e da escuta, que, para nós, se assemelham à prática da filosofia com crianças. Essa experiência do filosofar não é um simples acontecimento que se passa, mas sim algo que nos passa, que nos acontece e nos toca. Larrosa (2002) relata que a experiência é uma raridade e nesse contexto filosófico é explícito nas vozes dos alunos e alunas que este acontecimento proporciona uma experiência de modificação de si pelo gesto da fala e da escuta.

### 3.1 A *parrhesía*

Na filosofia com crianças, ocorre uma inevitável escuta, que revela o envolvimento dos alunos no diálogo. A fala dos alunos nessa experiência é livre, aberta e o pensamento não é censurado. Deste modo, podemos associar essa prática ao termo *parrhesía* que, segundo Foucault (2010), caracteriza a “coragem de dizer a verdade” sendo, portanto, relacionada à noção de discurso verdadeiro no período helenístico e romano. Diante desse exercício do pensar, os alunos apresentam seus pensamentos ao serem “tocados/afetados” diante da escuta do outro:

Na *parrhesía*, o que está fundamentalmente em questão é o que assim poderíamos chamar, de uma maneira um pouco impressionista: franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer. O termo *parrhesía* está ligado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala, que os latinos justamente traduziram *parrhesía* pela palavra *libertas* (FOUCAULT, 2010, p. 334).

A liberdade da fala na filosofia com crianças ocorre de modo natural e espontâneo entres as crianças, contudo, sabemos que tal prática é incomum em outros lugares. Esse fato é muito claro para os alunos que são conscientes que constantemente são silenciados na instituição escolar. Nessa prática filosófica, o sujeito ocupa uma posição em que a fala e a escuta são permitidas, sendo essencial para o exercício do pensar no qual apresentam um pensar por si.

A prática da *parrhesía* era utilizada na Antiguidade na política e na filosofia, em que se buscava um cuidado de si no desenvolvimento moral do sujeito. Epiceto pertencente à escola estóica<sup>9</sup> tinha a preocupação de ensinar os conteúdos filosóficos, bem como alguns aspectos morais que poderiam conduzir a vida de seus alunos a uma reflexão, na busca por uma transformação do *êthos*<sup>10</sup>. Nesse contexto, a *parrhesía* “é a abertura do coração, é a necessidade, entre os pares, de nada esconder um do outro do que pensam e se falar francamente” (FOUCAULT, 2010, p. 124).

Na escola filosófica da Antiguidade, a *parrhesía* era utilizada como uma técnica no ato de falar. Portanto, a relação entre mestre e discípulo, ou seja, entre professor e aluno pautava-se em uma comunicação que visava à modificação do aluno a partir de uma relação consigo e na efetivação do cuidado de si. Nesses termos, a *parrhesía* “é uma qualidade, ou melhor, uma técnica utilizada na relação entre médico e doente, entre mestre e discípulo: é aquela liberdade de jogo, se quisermos, que faz com que, no campo dos conhecimentos verdadeiros, possam utilizar aquele que é pertinente para a transformação, a modificação, a melhoria do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 216).

A *parrhesía* como técnica tinha a finalidade de transformar o sujeito. Entretanto, nessa relação existia uma hierarquia de quem fala em relação a quem escuta, o que não acontece na prática da filosofia com crianças, pois entre quem fala e quem escuta existe o pressuposto de igualdade.

Nas vozes dos alunos, isto é, desses sujeitos pedagógicos observamos um falar reflexivo diante do poder disciplinar que atravessa a instituição escolar. A figura do mestre na Antiguidade não é apenas como um transmissor de conteúdo, pois o mestre também “é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 117).

Na prática filosófica, os alunos ocupam as mesmas posições nesse espaço aberto para o diálogo. O professor ou coordenador não ocupam aí uma posição hierárquica, apenas atuam com o propósito de impulsionar as discussões para um aspecto mais reflexivo e questionador que possibilite a problematização dos fatos e das experiências dos próprios sujeitos. Nesse ponto, a leitura de Foucault em relação à prática filosófica consiste em:

[...] definir as condições nas quais o ser humano “problematiza” o que ele é, e o mundo no qual ele vive. Mas ao colocar essa questão muito geral, e ao

<sup>9</sup> Escola de filosofia da Antiguidade, onde os alunos poderiam ter acesso à formação de filósofos ou apenas frequentar para adquirir conhecimentos. Os ensinamentos visavam uma reforma do sujeito em um cuidado de si.

<sup>10</sup> Na perspectiva foucaultiana refere-se ao desenvolvimento moral do sujeito.

colocá-la à cultura grega e greco-latina, pareceu-me que essa problematização estava relacionada a um conjunto de práticas que, certamente, tiveram uma importância considerável em nossas sociedades: é o que se poderia chamar de “artes da existência”. Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra de arte que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. Essas “artes de existência”, essas “técnicas de si”, perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico (FOUCAULT, 1984, p.14-15).

Essa arte da existência praticada na Antiguidade e esquecida na era cristã com a presença do poder pastoral pode ser revista na experiência filosófica, pois nela a estrutura de poder é questionada pela visibilidade do pensar. O poder pastoral exercido pela escola e pelo professor inexistem nessa prática, e os sujeitos escolares participantes deste momento ocupam outro espaço em que a fala é permitida.

Desse modo, os sujeitos escolares perdem suas características por ocuparem a posição de um sujeito que expressa o próprio pensamento. E assim, adquirem uma relação com o outro e consigo desigual ao do sujeito escolar. Esse acontecimento do filosofar na instituição escolar ocorre pelo fato de que a fala e o pensar funcionam como resistência nessas relações de poder.

Na *parrhesía* a presença do outro é fundamental, assim como na filosofia com crianças. Nesse encontro, o sujeito olha para o outro e para si, e o outro adquire uma importância na comunicação, que pode ser uma atitude de concordar ou discordar. Ou, seguindo a expressão do aluno ao explicar sobre a equidade: “Servir y ayudar al outro y como disse el lema: ‘cuidar de sí, del otro y de lo otro’”.

A definição da criança para a palavra equidade refere-se ao cuidado e reconhecimento de si e também do outro. Nesta situação o reconhecimento antecede o próprio cuidado para garantir uma equidade. Na concepção da criança, alcançar uma igualdade é cuidar de si e do outro. Escutar o relato dessa criança que acredita que o cuidado de si e do outro se mostra como um lema é observar a infância enquanto singularidade, compreendido por meio de uma escuta atenta.

Diante disso, “O outro e o outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define essa prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável” (FOUCAULT, 2010, p. 115). Portanto, a filosofia com crianças é uma prática reflexiva em

que o outro é importante para que a os sujeitos possam ter condições de olharem para si próprios.

A prática parrhesiástica visa à transformação do sujeito por meio de uma ética da palavra. A *parrhesía* foi exercida por Sócrates quando ele tinha a intenção de incitar os outros a cuidarem de si. Entre os romanos a figura do filósofo era contratada na função de conselheiro da família, neste caso, a aristocracia que recebia auxílio em suas decisões, e este filósofo era considerado um “conselheiro de existência”.

As escolas filosóficas da Antiguidade, além de transmitir os conteúdos filosóficos, tinham o intuito da própria transformação do sujeito. Elas visavam um conhecimento útil em que o sujeito tivesse condições de voltar-se para si próprio. Essa proposta de ensino era contrária ao termo “ornamento da cultura”<sup>11</sup>, presente em alguns contextos educacionais desse período, pois este define a questão de um conhecimento inútil que se preocupa mais com a expressão das palavras do que com seus efeitos. Consequentemente, esta prática não provoca nenhuma modificação no modo de ser do sujeito.

Nas escolas filosóficas, o conhecimento útil deve ser o *ethopoiós*, ou seja, um conhecimento capaz de formar o *êthos*. Assim: “O conhecimento útil, o conhecimento em que a existência humana está em questão, é um modo do conhecimento relacional, a um tempo assertivo e prescritivo, e capaz de produzir uma mudança no modo de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 212).

Para os epicuristas o modo do funcionamento do saber deve ser capaz de constituir e formar o *êthos*. Essa definição é referente à noção de *physiologia* que está relacionada a um conhecimento voltado à natureza. A *physiologia* representa “a modalidade do saber da natureza enquanto filosoficamente pertinente para a prática de si” (FOUCAULT, 2010, p. 213).

Segundo Foucault, Epicuro<sup>12</sup> faz uma crítica à *paidéia* que em grego significa cultura e educação. Considera-a uma prática que se preocupava mais com as palavras em seu aspecto exterior, que dispensa o amor próprio e, assim, diz que esta escola forma “artistas do verbo”. Ele ressalta a diferença entre a *physiologia* e a *paidéia*, pois a *physiologia* não forma fanfarrões, ela exerce a *paraskeuê*, isto é, prepara o sujeito para que este resista a todos os movimentos e solicitações que poderão advir do mundo exterior.

A formação educacional desse sujeito era adquirir um conhecimento que o transformasse e também o preparasse para os acontecimentos da vida. Foucault diz ainda

---

<sup>11</sup> Este termo está presente em A Hermenêutica do Sujeito.

<sup>12</sup> Epicuro pertencia à escola estoica.

“Assim, a *physiologia* tem por função *paraskeuázein*, dotar a alma do equipamento necessário para seu combate, seu objetivo e sua vitória” (FOUCAULT, 2010, p.214). Nesse sentido, opõe-se a *paidéia*”.

O conhecimento nas escolas filosóficas tinha por intento a transformação do indivíduo, e não somente ensinar-lhes conteúdos científicos. O indivíduo nesse contexto deveria conhecer a natureza, o homem e também a si mesmo para exercer uma prática de si e não ser escravo do conhecimento.

A utilidade do conhecimento consiste na modificação do sujeito, em que o próprio ser volta para si. Por outro lado, na atualidade, a obtenção do conhecimento apresenta-se como suficiente na formação do sujeito, e nesse contexto não existe a funcionalidade da transformação do ser.

Nas leis educacionais, existem diversas normas e os conteúdos ensinados não supõem uma relação com o ser próprio do sujeito para que este reflita sobre si. O conhecimento insere-se em uma continuidade de tempo e séries e muitas vezes o ensino ocorre de forma “robotizada”, conforme a fala da criança que distingue o pensar na sala de aula com o pensar na prática filosófica designada como “sala do pensamento”.

Larrosa (2002) relata que a educação costuma ser pensada por dois pares: um é o de ciência e técnica e outro o de teoria e prática. Porém, o autor apresenta um terceiro referente à experiência e sentido, que pode dar um novo significado à realidade. A fala livre dos alunos na prática filosófica é o efeito das reflexões dos participantes que se envolvem no acontecimento. Nessa prática podemos observar que:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido, ou o sem sentido, é algo que tem a ver com nossas palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colamos diante de nós mesmos, diante do outros, e diante do mundo que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p. 19-20).

A palavra, essa fala livre na experiência do filosofar, possibilita um maior sentido ao que acontece consigo, o outro e o mundo. Na instituição escolar, nos é ensinado raciocinar, calcular e argumentar segundo os discursos disciplinares, porém, o sentido para esse ensino

ocorre de modo mecânico e com poucas palavras. Podemos dizer que se trata de um ensino que produz o sujeito por meio de processo de objetivação dos alunos. A fala na experiência filosófica, uma vez que ocorre de modo reflexivo, impulsiona os sujeitos a um processo de subjetivação por meio de uma escuta cuidadosa dessas palavras, ou seja, dessa prática parrhesiástica.

A fala livre do aluno promove uma experiência diferenciada. A experiência, de acordo com Larrosa (2002), está cada vez mais rara por alguns motivos: excesso de informação; excesso de opinião; por falta de tempo e também pelo excesso de trabalho. Esses fatos estão relacionados entre si, e todos anulam a experiência do sujeito.

De acordo com o autor na sociedade moderna a informação recebida pelo sujeito exige que este expresse sua opinião, e a manifestação desse tipo de pensar se tornou um imperativo. Nesse contexto, os acontecimentos ocorrem em uma velocidade cada vez mais rápida, de modo instantâneo, o que impede que uma memória se constitua no sujeito.

O autor faz uma distinção entre experiência e trabalho a fim de desmistificar a ideia de que somente na prática existe a experiência. O exercício do trabalho não garante que a experiência ocorra de fato, pois é necessário um gesto de interrupção para a experiência, que consiste em:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Esse parar é a atitude das crianças na prática filosófica, como demonstra a fala de um aluno ao comparar a filosofia a uma águia, que segundo ele voa longe como a imaginação e que presta atenção a cada movimento, assim como ocorre na filosofia. Essa atenção ocorre por um movimento “mais devagar”, refletido, cuidadoso, e não por um automatismo.

Nesse espaço dialógico, o tempo se diferencia, como na argumentação de outro aluno, que diz que o tempo parece não existir na prática filosófica, porque passa muito rápido. Por isso, o aluno identifica o filosofar com a imagem de um relógio derretendo no deserto. Na fala livre do filosofar, a atenção ocorre de um modo “mais devagar” em um tempo imensurável pela sua intensidade e pela entrega dos alunos na expressão da fala e na atenção dessas vozes. A fala livre recebe uma atenção pela sua importância, ela rompe com a rapidez no tempo em



que o aluno é colocado, seu pensamento é sentido nesse espaço de diálogo, e a ação automática não se enquadra nessa proposta.

Essa atenção é um gesto de interrupção formado por uma atenção cuidadosa aos acontecimentos da vida. Esse gesto é composto por outra velocidade, diferente do ritmo das informações e dos acontecimentos da sociedade moderna, que visa que os sujeitos apoderem-se desse ritmo instantâneo sem ao menos refletir e parar para olhar e escutar o seu entorno.

O efeito desse gesto associa-se a um olhar para si, um cuidado de si, em uma relação consigo, que não seria possível caso o sujeito internalizasse informações e se expressasse somente com suas opiniões, o que torna a experiência ausente da constituição do próprio sujeito. A experiência inserida na informação perde o sentido, pois ela passa pelo sujeito, sem tocá-lo, passa com rapidez e com a incapacidade de tocar o sujeito. Nesse sentido, a fala é um gesto que interrompe e para se consolidar necessita de uma escuta.

### **3.2 A escuta**

Expressar o pensamento na instituição escolar é algo incomum, pois são raras as vezes em que o aluno tem condições de falar e escutar o outro. Na prática de filosofia com crianças, os sujeitos se tornam visíveis entre si com a expressão de seus pensamentos por meio da fala. Essa atitude consiste em um olhar para si e também uma prática de si.

Foucault retrata que o termo *áskesis* para os gregos representa um converte-se a si mesmo, uma prática de si, isto é, um exercício de si sobre si que pode ser alcançado com a escuta. Para Foucault, a prática ascética ocorre por meio da leitura, escrita e também pela escuta. Relacionamos a prática da escuta na filosofia com crianças com esse exercício da ascese.

Foucault (2010) destaca que a *áskesis* praticada entre os gregos e os romanos influenciava na constituição do sujeito pelo exercício do acesso à verdade. O autor argumenta que enquanto na modernidade a sujeição se dá por meio da ordem da lei, e da renúncia, na Antiguidade a *áskesis* visava uma transformação de si que consistia na fidelidade consigo mesmo.

Nesse sentido, na Antiguidade a relação consigo era muito mais valorizada e o sujeito vivenciava um processo de subjetivação. Enquanto que na Modernidade, sob a influência do cristianismo, a ascese cristã impõe a renúncia ao sujeito através do ato da fala na confissão, que fabrica o sujeito por meio de processo de objetivação.

Portanto, na ascese filosófica, busca-se um “encontrar a si mesmo como fim e objeto de uma técnica de vida, de uma arte de viver” (FOUCAULT, 2010, p. 296). A distinção feita por Foucault em relação à questão da verdade na Antiguidade é que esta seria alcançada por meio de um cuidado de si, de uma prática de si, em um exercício ascético.

Todavia, na Idade Moderna a partir de Descartes – intitulado pelo autor de “momento cartesiano” – o acesso à verdade ocorre por meio do conhecimento dos objetos em uma exterioridade do sujeito. E na Antiguidade o acesso à verdade tinha o intuito de transformar o *êthos* do sujeito, isto é, o sujeito em uma relação consigo capaz de transformação de si mesmo.

Foucault (2010) relata que na ascese não existe diretamente o imperativo da renúncia de si; o objetivo da ascese tratava-se de uma constituição de si. O elemento de austeridade na ascese se direciona a uma modificação de si, e não exatamente à mesma renúncia apresentada no cristianismo.

Em relação às vozes dos alunos, não pretendemos analisar e tampouco questionar se estas dão acesso ou não à verdade, mas sim considerá-las em sua autenticidade, no que elas apresentam de caráter distintivo e singular, ou seja, tomá-las numa relação mais questionadora com o pensar que promove um processo de subjetivação.

Para Foucault (2010) a subjetivação é efetivada por meio de um discurso verdadeiro, que pode ocorrer por meio de alguma prática ascética, e a escuta pode ser um desses exercícios que influencia na subjetivação do verdadeiro. Assim, Foucault menciona:

[...] a escuta é também o que levará o indivíduo a persuadir-se da verdade que se lhe diz, da verdade que ele encontra no *logos*. Enfim a escuta será o primeiro momento desse procedimento pelo qual a verdade ouvida, verdade escutada e recolhida como se deve, irá de modo algum estranhar-se no sujeito, incrustar-se nele e começar a tornar-se *suus* (a tornar-se sua) e a constituir assim a matriz do *êthos* (FOUCAULT, 2010, p. 297).

A escuta estrutura a constituição do sujeito em uma prática atenta ao que o outro diz. Para Foucault, a escuta pelo sujeito ao ser recolhida fará parte dele próprio. Nesse âmbito ele cita o Tratado de Plutarco intitulado *Peri toû akoúein*, ou tratado de escuta, em que relata que a audição é o sentido mais passivo.

Plutarco assim explica: não se pode não ouvir o que se passa ao redor de si. No final das contas, pode recusar a olhar: fecha-se os olhos. Pode-se recusar a degustar alguma coisa. Não se pode não ouvir. Ademais, diz ele, o que provoca a passividade da audição é que o próprio corpo, o indivíduo físico arrisca-se a ser surpreendido e abalado pelo que ouve, muito mais do que por

qualquer objeto que [lhe] possa ser apresentado pela visão ou pelo tato (FOUCAULT, 2010, p. 298).

Nessa passividade da escuta, o envolvimento dos alunos na prática filosófica é inevitável. As vozes dos alunos na experiência filosófica apresentam a vontade de falar, em uma escuta atenta diante do outro, o que pode levar à reflexão de si próprios, diante dos discursos que circulam e que estruturam o próprio o cuidado de si (*epimélie heautoû*).

O corpo diante da escuta age de forma inconsciente. Essa afirmação representa uma de minhas experiências como monitora do projeto de extensão. Em alguns encontros, eventualmente um aluno resistia em participar do círculo. Porém, frente à escuta, o envolvimento também ocorria e, para ele, manifestar seu pensamento era inevitável, assim como a escuta. A escuta mais distante parecia ser mais entusiástica, fato que implicava uma escuta ainda mais atenta. Na Antiguidade, a ascese da escuta é retratada por Epicteto e consistia em:

Pois bem, diz ele, para escutar, é preciso *empeiría*, isto é, competência, experiência, a saber: habilidade adquirida. É preciso também *tribé* (*tribé* é aplicação, prática assídua) [...] Epicteto realça que, para falar como convém, precisamos de *tékhne*, de uma arte, enquanto, para escutar, precisamos de *experiência*, de *competência*, de *prática assídua*, de *atenção*, de *aplicação*, etc (FOUCAULT, 2010, p. 302).

A escuta, apesar de ser o sentido mais passivo do sujeito, necessita de experiência, de uma habilidade alcançada com a prática. E a manifestação do pensar por meio da fala também precisa de uma técnica, de uma arte. Portanto, a comunicação como um ato tão inerente ao sujeito precisa ser refletida em sua efetividade, e esse questionamento é possível em espaços onde o comunicar-se exige o reconhecimento de si e do outro.

A palavra e a escuta praticadas na proposta de filosofia com crianças convida o aluno a vivenciar essa técnica que ocorre de maneira minuciosa entre os participantes. A escuta nessa experiência é atenta ao que o outro tem a dizer e nesse encontro dialógico se estrutura a constituição do sujeito em uma prática de si.

Diante disso, Foucault argumenta que “Há que constituir-se como sujeito e é nisso que o outro deve intervir. Creio que aí se encontra um tema muito importante em toda a história da prática de si e, de modo mais geral, da subjetividade do mundo ocidental” (FOUCAULT, 2010, p. 117). Assim, em um espaço onde a fala e a escuta são valorizadas os sujeitos estão inseridos em um processo de subjetivação.

Na escola filosófica estóica da Antiguidade, onde o cuidado de si foi institucionalizado, a presença do outro se tornou fundamental para a concretização de um olhar para si nessa prática ascética da escuta. Assim, a escuta no estoicismo é essencial no diálogo com o outro para a constituição desse sujeito ético. Nessa escuta, efetua-se a *empeiría*, essa habilidade construída na prática que influencia na manifestação do pensar e do falar em uma *tékhnē*.

Relacionamos esse modelo de escola filosófica à filosofia com crianças, no sentido da escuta e da fala serem uma prática adquirida com a própria proposta filosófica, em que o pensamento é estimulado para uma escuta atenta, em um falar cuidadoso, em relação à expressão do pensamento.

Portanto, a finalidade da ascese na relação do sujeito consigo leva o indivíduo a uma *paraskuē*, que representa a preparação do sujeito para os acontecimentos da vida. Assim, a *paraskuē* sistematiza uma formação para um fato ainda desconhecido.

Em duas palavras, a ascese antiga não reduz: ela equipa, ela dota. E aquilo que ela equipa, aquilo que ela dota, é o que em grego se chama *paraskeuē* [...] a *paraskeuē* é o que se poderia chamar uma preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida. Quero com isso dizer que se trata, na ascese, de preparar o indivíduo para o futuro, um futuro que é constituído de acontecimentos imprevistos, acontecimentos cuja natureza em geral talvez conheçamos, os quais porém não podemos saber quando se produzirão nem mesmo se produzirão (FOUCAULT, 2010, p. 285-286).

Portanto, as ações dos sujeitos na Antiguidade eram bem intensas nesse cuidado consigo e uma prática ascética poderia auxiliar o indivíduo por toda a vida. Epicteto, filósofo da escola estóica, diz-nos que na escuta começamos a ter contato com a verdade, com as enunciações e com os discursos.

Ele diz que para falar de modo útil é preciso de uma *tékne*, uma arte, e para escutar é preciso de uma *empeiría*, isto é, de uma habilidade que se adquire por meio de uma *tribé*, uma prática assídua. Escutar é o primeiro passo na subjetivação e na ascese para o discurso verdadeiro. E escutar permite recolher o *lógos*, recolher o que se diz de verdadeiro, e a escuta, ao ser recolhida, passa a constituir a matriz do *êthos*.

Epicteto professor por profissão em sua escola de filosofia organizava os ensinamentos voltados a questões morais e a um desprendimento de bens materiais. Trabalhava também na busca de um “brilhantismo individual”, motivo que levava muito jovens a frequentarem sua

escola. Ele censurava seus alunos que se preocupavam somente com a aparência e os ensinava o princípio de que deveriam ocupar-se de si mesmos.

Na Antiguidade, os filósofos na função de conselheiros das famílias aristocratas os auxiliavam em suas decisões na maneira de pensar e agir. A escuta nesse contexto tinha uma finalidade na relação entre quem fala e quem escuta, o que fortalece a presença do outro na vida dos sujeitos. A figura do filósofo na escola de filosofia e nas famílias tinha a intenção de incitar as pessoas a refletirem sobre um conhecimento que tivesse um efeito moral em suas vidas no cumprimento de uma prática de si.

Nesse contexto o exercício da escuta é de fundamental importância para o sujeito modificar-se. A linguagem promove essa possibilidade do encontro com o outro e também de si mesmo. Veiga-Neto (2010) retrata que a linguagem para Foucault é constitutiva do nosso pensamento. Por meio dela, atribuímos sentidos às coisas, à nossa experiência e também ao mundo.

O autor menciona que na perspectiva foucaultiana os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Diante disso, uma prática discursiva compõe um conjunto de enunciados que “moldam as maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2010, p. 93).

Estes enunciados não estão inseridos na fala cotidiana dos sujeitos. Eles situam em um ato discursivo na medida em que ocupam espaços no qual são instituídos e seguidos em sua normalização. Na educação, existem diversos enunciados a serem seguidos pelas instituições escolares, que, com suas práticas discursivas, objetivam todos os que nela estão inseridos.

Portanto, as vozes dos alunos, na filosofia com crianças, representam uma resistência diante dessa prática discursiva, Assim nas palavras de Veiga-Neto ao traduzir o pensamento foucaultiano:

Como disse o próprio filósofo, “os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeitos e de funções-de-sujeito diferenciadas”. O seu interesse não é relacionar o discurso a “um pensamento, mente ou sujeito que o produziu, mas ao campo prático no qual ele é desdobrado”. Não há, portanto, palavras aquém do discurso: lá onde nada foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta”; as palavras e seus sentidos se estabelecem sempre discursivamente. Enfim, para Foucault, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva (VEIGA-NETO, 2010, p. 99)

A filosofia com crianças apresenta uma relevância por produzir esses discursos que possibilitam a subjetividade dos alunos ao permitir que estes expressem seus pensamentos.

Nesse contexto, o sujeito adulto que reproduz as práticas discursivas, situa-se frente a uma infância que fala e escuta, passando a questionar as práticas da normalização da instituição escolar em seu pensamento e modo de agir. Assim sua prática é revista ao escutar a infância que se manifesta em um tempo *kairós* com o exercício do pensar na experiência da filosofia com crianças.

Na experiência filosófica, a escuta também atua como um gesto de interrupção. Na escuta dessa prática me envolvi com as vozes dos alunos e assim adquiri uma experiência com muito significado e sentido. Retratar essas vozes é apresentar minhas impressões dessas falas que ressoam em minha memória.

O saber da experiência para Larrosa (2002) é fundado na relação entre o conhecimento e a vida humana, assim a experiência atua como mediadora de ambos. O conhecimento reside na ciência, na tecnologia, em algo fora do sujeito, em um sentido instrumental, que estrutura uma experiência que se passa.

Nesse contexto, a sociedade atual se coloca como sociedade do conhecimento, da aprendizagem e da informação. Esse princípio também se insere nas práticas discursivas da instituição escolar que prega o conhecimento e a aprendizagem como consequência das informações que os sujeitos recebem. Porém, se tais informações não tocarem o sujeito, ele não atribuirá nenhum sentido frente a esses conhecimentos.

A constituição de um sujeito da experiência consiste em um saber distinto do saber científico e da informação. Esse sujeito diante de uma experiência que o toque saberá refletir sobre o conhecimento da vida humana, porque este exige um olhar mais devagar, uma escuta mais devagar, atos não exigidos para se adquirir informação.

Na escuta da prática filosófica na Antiguidade, os alunos não poderiam ter um sentimento de felicidade e satisfação, e sim dor e sofrimento ao ocuparem de si mesmos, pois lhes eram ensinados olhar para si e se preocuparem com a própria interioridade, e não com as aparências.

Diante desse princípio, uma das experiências do projeto foi a escuta de um aluno que intrigado com as discussões da aula fez o seguinte comentário: “se eu tiver dor de cabeça depois dessa aula, a professora irá pagar o remédio”. O pensamento do aluno foi deslocado com seu envolvimento na aula, um fato impossível ao sujeito que estivesse restrito à obtenção de uma informação exterior a ele.

Com a ausência da escuta e da fala o perguntar torna-se ausente, fato que segundo Laura Alejandra Jiménez de 12 anos estrutura o caos. O efeito de uma fala e de uma escuta livre é um olhar para si e um cuidado de si. Sem pergunta, sem questionamento as

informações são recebidas através de uma passividade que incapacita o sujeito de ter um saber da experiência, deixando assim a experiência cada vez mais rara.

O ato de interrogar apresenta uma abertura do sujeito frente aos acontecimentos: “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p.24).

Na filosofia com crianças, constatamos essa disponibilidade de questionamento do aluno. Muitas vezes causava estranheza para a professora ver seus alunos expressarem seus pensamentos na prática filosófica, ocupando outra posição no mesmo lugar em que estavam inseridos. Essa mudança de posição do lugar que a criança ocupa provoca esse deslocamento do pensar e todas essas interrogações causam até um “mal estar” na criança ao pensar com tanta intensidade.

### 3.3 A busca pela fala e pela escuta

Foucault ao descrever o sujeito da Antiguidade em seus últimos escritos relata a relação que este tinha consigo, e que com o “momento cartesiano” (a era da modernidade) essa relação é modificada. Pois, a concepção de sujeito da Antiguidade se relaciona a diversos pronomes reflexivos tais como cuidar-se, ocupar-se e olhar-se, e na modernidade, o sujeito deixa de observar a si mesmo.

Portanto, o sujeito moderno passa a ser capaz de produzir discursos verdadeiros. Assim, torna-se ao próprio objeto do conhecimento verdadeiro. Nesse período, há uma preocupação maior com a exterioridade e a ética e o cuidado de si perdem sua importância.

A relação dialógica na prática filosófica permite à *parrhesía* essa escuta atenta ao encontro do outro, possibilitando um cuidado de si na relação do sujeito consigo e com o outro. Com isso, a prática filosófica possibilita a transformação do sujeito, em uma conversão de si por meio da *parrhesía*.

A filosofia para/com crianças diante de um pensar diferente oferece à infância um tempo *kairós*, um momento oportuno para que as crianças tenham experiências *aiónicas*, isto é, mais intensas e que favoreçam seu processo de subjetivação. O diálogo tem sua importância para os sujeitos escolares, que podem, então, formar sua concepção de mundo a partir de uma escuta que envolve o movimento do pensar.

Desse modo, o pensamento é deslocado entre um concordar e um discordar constantes durante a prática filosófica, o que revela algo que não havia sido pensado antes pela criança, e

que pode ser pensado de outra maneira. A infância reside nessa mobilidade, nesse deslocamento de pensar ao se abrir a outro pensamento significativo.

A escola enquadrada em seus princípios inquestionáveis, com suas práticas discursivas e suas ideias fragmentadas não comporta um pensar reflexivo que tende a desfragmentar o próprio pensamento. Nesse sentido, há uma procrastinação da escuta da criança, e a voz da infância é censurada e negligenciada.

A infância sem voz é constituída somente em uma dimensão *chrónos*, ou seja, a criança é naturalizada em seu tempo cronológico, em que deve cumprir as etapas escolares de forma contínua, e com isso sua invisibilidade é instituída. Para retirar a infância desse abismo é necessário colocá-la em uma posição que auxilie a fala e a escuta, como na filosofia para/com crianças. Essa mudança de posição fica clara no argumento do aluno, que se recusa a responder uma pergunta na sala de aula, porque tal questão deveria ser respondida na aula de filosofia, na “sala do pensamento”.

A criança sabe o lugar que permite que sua voz seja ouvida, vista e reconhecida, assim como também sabe o imperativo do silêncio na sala de aula tradicional pregado pela pedagogia. Na atualidade, com vistas a se expressar, crianças, adolescentes e adultos são convidados a manifestarem seus pensamentos e suas opiniões nas redes sociais. O Facebook convida o sujeito a se expressar através da frase “*Escreva aqui o que você está pensando*”. Nesse contexto, os sujeitos de qualquer idade podem ter uma conta na rede social para exprimir seus pensamentos, acontecimentos, sentimentos e também opiniões.

Nas redes sociais, os sujeitos sentem-se visíveis quando expressam suas opiniões. No Facebook, existe a contagem das visualizações, e as pessoas que veem uma “publicação” podem se manifestar, e assim demonstrar um sentimento em relação ao que viu. Além da escrita, o sujeito pode apresentar suas impressões através dos ícones que indicam se aquilo o agradou ou se gostou muito ou se achou engraçado ou, ainda, se ficou surpreso, triste ou com raiva.

Por outro lado, nesse ambiente virtual não existe diálogo entre as pessoas que expressam suas opiniões. E aquele que “curtiu” ou “não curtiu” se apresenta em um comentário muitas vezes sem que passe por um processo de reflexão, isto é, sem que haja um cuidado com as palavras e as ideias.

A comunicação entre as pessoas desse modo virtual é inevitável na atualidade, e tem fundamental importância, uma vez que rompe barreiras entre as pessoas como a distância e o tempo. Porém, essa rede virtual fornece uma “liberdade” aos sujeitos para que apresentem suas opiniões sem se preocuparem com o outro. Neste caso, a presença do outro é importante



por ser mais um que irá visualizar algo, mas, sem um encontro dialógico, essa manifestação do pensar se estrutura em uma opinião. De acordo com Larrosa (2002), o excesso de opinião torna a experiência rara, o que o leva a argumentar que:

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando, sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados (LARROSA, 2002, p. 22).

A fala na prática filosófica não exprime essa “opinião”. Apesar de a escuta filosófica ser “passiva ela não se restringe a essa passividade, pois é escuta reflexiva. Verificamos isso nos relatos de alguns alunos ao analisarem a experiência com a filosofia, que relataram que as histórias lidas na prática de filosofia os ajudaram a pensar melhor. De maneira geral, as falas dos alunos mostram que a filosofia ajudou no pensamento. A expressão do aluno “fazer ideias sozinhos” demonstra essa capacidade reflexiva do si adquirida com o filosofar.

Não temos a intenção de mensurar nenhuma habilidade adquirida, embora, nas falas dos alunos, fica evidente a importância dada ao próprio pensamento e ao pensamento do outro no exercício dessa escuta reflexiva. Esse fato também é apresentado com a descrição feita pelo aluno ao caracterizar uma pergunta como filosófica, uma vez que não é qualquer pergunta que pode ser considerada filosófica. Para tanto, são necessários alguns critérios como: “saem da própria cabeça”; “aprende a discutir”; “as perguntas aumentam” e “a gente aprende coisas que ninguém imaginava”.

Com essas falas, compreendemos que as crianças passaram a ter uma relação diferenciada com o pensamento e a pergunta. A dúvida e a escuta são meios para alcançar o pensar filosófico. Compreendemos que os alunos escutam de um modo reflexivo, e podemos considerar como algo aprendido nessa prática filosófica. Afinal, escutar o outro é uma atitude fundamental nesse exercício do pensar. Essa aprendizagem representa um saber da experiência.

A aprendizagem na perspectiva pedagógica, denominada “aprendizagem significativa”, propõe uma relação com o pensar semelhante à fala do aluno ao se refere ao pensamento da sala de aula como “robotizado”, como uma tarefa a ser cumprida.

Larrosa (2002) comenta que as escolas, ao seguirem esse princípio da “aprendizagem significativa”, estruturam esse processo da seguinte maneira:

“primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” dá assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa relação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexiva: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra (LARROSA, 2002, p. 23).

A opinião inserida na pedagogia prevê a aprendizagem, porém, emitir opinião não garante uma experiência capaz de tocar o sujeito. Por isso, ocorre essa distorção da manifestação, que toma a opinião com uma aprendizagem tal como expressar uma opinião nas redes sociais, o que parece ser sinônimo de um conhecimento e de uma aprendizagem. A opinião é quase uma ordem para o sujeito moderno sentir-se visível e ocorre como um automatismo, porém, sem reflexão.

Essa “aprendizagem” não garante a experiência. O ato de falar não significa um diálogo. A voz pode ser uma reprodução de uma prática discursiva, como algo memorizado, logo, a fala não representa uma experiência, e sim uma opinião.

Larrosa (2002), em seu texto “*Notas sobre a experiência e o saber da experiência*”, relata que o excesso de informação e de opinião torna a experiência um fato raro.

A experiência, segundo Larrosa, além de ser algo que toca o sujeito, também deve ser um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que se prova para provocar uma transformação no sujeito. Nessa mudança, o sujeito pode tornar-se um sujeito da experiência. Com isso, podemos considerar que o sujeito pedagógico, ao se deparar com uma proposta em que sua voz e seu pensamento são considerados importantes, pode *vir a ser* um sujeito da experiência: “Esse sujeito que não é sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer [...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p.24).

Para o autor, o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, isto é, que consiste e se constitui no modo de ex-por. Essa exposição do sujeito pode proporcionar um acontecimento em uma experiência que lhe passa, que lhe acontece. Portanto, esse sujeito situa-se onde ocorrem os acontecimentos, nesse perigo, nessa situação singular que resume a própria transformação do pensamento.

Essa mudança é possível em um sujeito receptivo, que pode ser derrubado, deslocado, passível de movimentação e, portanto, capaz de experiência. Diferentemente daquele sujeito

que está situado em uma inércia do pensamento, ou seja, que demonstra firmeza, uma segurança de si definida pelos seus saberes e certezas, um sujeito que não se atreve a sair de seu lugar comum e que não se inclina à experiência filosófica.

Portanto, o sujeito da experiência possui um “saber distinto do saber científico e do saber da informação, de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho” (LARROSA, 2002, p. 26). Esse sujeito é capaz de conhecimento, de ação e funda-se em um saber da experiência que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Esse saber de experiência está implantado em um “o que”, pois, ao ouvirmos as vozes das crianças nessa experiência filosófica, podemos compreender “como” elas nos dizem adentramo-nos naquilo (no “que”) elas sabem. Esse acontecimento se dá quando elas nos dizem o que pensam e como pensam, situadas e inseridas na relação entre o *si* e a vida humana quando relacionam seus conhecimentos de mundo com a própria vida.

Fato argumentado pela criança ao relacionar a origem do homem, a partir dos pressupostos de Frederich Engels, o conhecimento está inserido em sua relação com o mundo e consigo, o que lhe fornece sentido para sua própria existência. Assim, a experiência atua como mediadora entre conhecimento e vida humana.

Segundo Larrosa (2002) a ciência moderna, a partir de Descartes, duvida da experiência. Na atualidade, o conhecimento está atrelado à tecnologia, que visa um objetivo de modo instrumental, a algo exterior ao próprio sujeito. Assim, a era moderna é seguida pela tríade sociedade do conhecimento, da aprendizagem e da informação.

Por outro lado, ao seguirmos um preceito filosófico, de um sujeito que é capaz de experiência e de produzir um saber da experiência, podemos propor uma nova tríade com: pensamento, reflexão e transformação. São aspectos que nos permitem retomar todos os pronomes reflexivos utilizados no sujeito da Antiguidade (*se* e *si*) e, então, dar novas características a esse sujeito que presencia uma experiência que lhe toca.

Na instituição escolar, a visibilidade dos corpos atua como um dispositivo, assim o corpo é vigiado e disciplinado na estrutura do panoptismo, uma estrutura física que permite a vigilância do poder disciplinador. É nisso que consiste o controle do sujeito escolar a fim de torná-lo obediente e quieto. Diferentemente do modelo panóptico, na proposta de filosofia para/com crianças, buscamos tornar as vozes visíveis devido à importância dada ao pensamento e ao diálogo.

Por outro lado, há o sujeito que se comunica de um modo virtual e que também tem uma visibilidade ainda mais ampla. Como poderíamos situar esse dispositivo que o torna visível? Isto é, que o permite ser visto e ouvido nessa visibilidade instantânea que ocupa

muitos outros lugares? Ora, esse sujeito também é vigiado, porém, não por uma estrutura panóptica que observa o corpo físico. O que é vigiado é o próprio pensamento pela escrita e pela imagem através do compartilhamento, desse modo, as redes sociais têm procedimentos de vigilância, uma vez que observam o sujeito em seus gostos e comportamentos. Com essa visibilidade adquirida, a comunicação se faz mais presente por meio eletrônico do que pelo modo presencial. O contato com as pessoas é ágil e não há tempo para um diálogo, mas somente a manifestação de um sentimento e opinião. As relações tendem a ser instrumentalizadas, assim como o pensamento e o sentimento.

O sujeito escolar silenciado e sem a oportunidade de ser um sujeito da experiência busca ocupar um espaço para se manifestar. Ao ser convocado, sente-se livre para ser visto. Situamos o sujeito escolar silenciado no contexto disciplinador da instituição escolar, enquanto que o sujeito da experiência na prática da filosofia para/com crianças situa-se em posição de fala e escuta reflexiva.

Além disso, quanto ao sujeito que expressa seus pensamentos por meio eletrônico de, podemos designá-lo “sujeito virtual”. O sujeito nessa relação possui liberdade para se expressar, porém, a partir dessa posição volúvel e inconstante, tem sua reflexão anulada, pois os acontecimentos em sua agilidade lhe impedem um “parar para escutar” que caracteriza a experiência filosófica acerca daquilo que se passa.

No contexto digital, podemos citar a cibercultura, conceito aprofundado pelo professor André Lemos que diz respeito “a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (LEMOS, 2003, p.11) e às mudanças tecnológicas com as quais o sujeito deixa de ser um leitor e se torna um escritor na cultura digital. Por meio da internet e de toda mídia digital o sujeito passa a ocupar um ciberespaço em sites pessoais e de entretenimento a fim de expressar a opinião e o pensamento. O autor ressalta que “A cibercultura é recheada de novas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo” (LEMOS, 2003, p. 15).

Nessa circunstância, a comunicação é ampliada pelo número de pessoas, de “amigos” que o sujeito possui, porém, não há um diálogo entre pares, tampouco comunicação entre pessoas que comportam ideias diferentes. Não existe um “pensar junto” como no relato da criança na prática de filosofia. A ideia e a opinião são expostas, mas o sujeito não é exposto a uma experiência, por não sair de lugar e não se abrir ao diálogo.

Essa imersão do sujeito ao diálogo apresenta-se na conversa entre os alunos do NEFI, que fazem uma relação da prática filosófica com a retirada do leite na fazenda e a venda. Um aluno argumentou que a filosofia era a venda do leite no supermercado e a fazenda seria a sala de aula.

Outro aluno diz que a filosofia é a fazenda porque lá é retirado o leite que é o pensamento, e que depois é vendido na sala de aula, então comparada ao supermercado. E o aluno passa a concordar com a argumentação do colega, e confirma “Ah, é isso mesmo”. Isso representa o “pensar junto” que ocorre no acontecimento de uma fala e uma escuta reflexiva. Sem nenhuma persuasão, o pensamento do outro é reconhecido e validado em sua importância, e as ideias alcançam uma equidade.

Nessa reflexão o aluno encara o pensamento filosófico como algo a ser retirado e que exige um processo inacabado, não algo pronto “embalado” para ser vendido. Esse exemplo define o argumento de que na sala de aula o ensino é “robotizado”, pois o pensamento deve ser rápido e ágil, fato que impede o sujeito de adquirir um saber produzido através da experiência.

A fala desses alunos, ao serem convencidos pela ideia do outro, revela uma visibilidade de si mesmo, pois o aluno revê suas próprias ideias a partir do pensamento do outro. Assim, suas ideias se tornam mais visíveis para si mesmo numa forma de reconhecer-se.

Tendo em vista essas considerações, possivelmente o “sujeito virtual” seja um reflexo de um sujeito escolar que não se tornou um sujeito da experiência. Isto é, talvez seja aquele sujeito que não experienciou um espaço dialógico num exercício do pensamento por meio da fala e da escuta reflexiva.

### **3.4 A relação entre as vozes**

A (re)escuta das vozes na experiência da filosofia para/com crianças acontece pelo fato de já ter escutado essas vozes de alunos e alunas nessa condição de experienciar o próprio pensamento. E escutá-las novamente nos artigos e dissertações, com a inclusão da voz do docente, implica considerar uma relação entre todas essas vozes, nesse gesto de interrupção do olhar e da escuta.

E aqui podemos fazer uma ligação com o cuidado de si do período socrático platônico, associado ao governo das cidades, introduz o sujeito em um governo de si a fim de governar os outros, fato que resulta em um encontro consigo e com o outro. De acordo com Larrosa (1994), a palavra governo insere-se em diversos campos, tais como, econômico, político, moral e, também, no campo pastoral, em que se situa a prática pedagógica. Dessa maneira, na perspectiva foucaultiana, governo refere-se a um autogoverno e assim está relacionado à própria subjetividade que forma a experiência de si.

A prática da filosofia para/com crianças muda a posição do sujeito escolar para aquela do sujeito da experiência, e esse deslocamento é possível pela alteração do docente que, ao sair de seu próprio lugar, tornar-se igualmente um sujeito da experiência. A prática também permite essa troca da posição do aluno, pois o adulto tem a função de conduzir transformação de si através da relação com o pensar do outro. Assim “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). Nisso consiste o autogoverno do professor, que cuida de si e depois dos outros.

O professor ao se transformar nesse sujeito da experiência deixa de ver seus alunos como sujeitos escolares, porque passa a encaminhá-los a uma experiência imprevisível. As professoras Vanise e Edna na função de professoras regulares das turmas e, concomitantemente, como coordenadoras das experiências filosóficas repensaram suas próprias práticas pelo contato com o exercício do filosofar. Assim, suas posturas foram revistas em uma reflexão diante dos alunos por meio de uma escuta. Esse encontro com o outro permitiu tais reflexões, o que provocou mudanças nas experiências de si mesmas.

A partir dessa escuta, a professora Vanise revê sua prática na sala de aula frente às regras de convivência propostas aos alunos como procedimento para que eles se comportem. Assim, percebe que tal gesto disciplinar inclina o aluno a um silêncio dominado pelo poder pastoral. Entretanto, seus alunos, a partir da aproximação com a filosofia, passaram a questionar e refletir mais, e a fala e a escuta se tornaram atenta e reflexiva. Podemos considerar essa ação da professora como um olhar para si, um preocupar-se consigo que estrutura o cuidado de si e cuidado com o outro. Esse encontro com o outro propicia um olhar apurado para si e vice-versa.

Nessa condição, tanto professor quanto o aluno resistem ao processo de objetivação, que se dá por meio da vigilância e da disciplina, e assumem um processo de subjetivação. Deste modo, todos se tornam sujeitos da experiência. Este fato é o efeito das vozes de ambos estarem inseridas nesse espaço de diálogo que impede que a experiência seja rara. A fala e a escuta na experiência filosófica ocorrem de modo semelhante à escola filosófica da Antiguidade, que utiliza uma *tékne*, ou seja, que toma a fala como uma arte contextualizada em uma *empéiria*, em uma habilidade de escutar.

A escola com o dispositivo da visibilidade, cujo intuito é vigiar os corpos dos sujeitos, atua como uma “máquina de ver”. Já a filosofia, não se contenta com a visão, a visibilidade desses sujeitos e, por isso, propõe uma relação diferenciada entre quem fala e quem escuta, buscando desenvolver a audição nessa *parrhesía* e nessa escuta que organiza a prática filosófica.

A escolarização é algo que muitos sujeitos conhecem pela passagem na escola, na condição de sujeito escolar, uma vez que a escola tornou-se obrigatória. Além disso, qualquer um fala e comenta sobre a educação e sobre sua finalidade.

A proposta de escuta da voz da infância é ir além das evidências, além da visibilidade de seu corpo. É preciso uma mudança de olhar para ouvir as vozes dos alunos como um gesto de voltar-se para si mesmo. Essa mudança resulta em uma contestação, uma resistência ao processo de objetivação, a partir de um pensar diferente que se dá pela escuta de um encontro de vozes.

Foucault (1995), ao narrar às relações de poder, diz-nos que devemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações. Assim, a resistência ao poder com as falas de alunos e professores organiza-se em uma luta por atuar em uma oposição ao efeito do poder que cria o sujeito escolar, disciplinado e silenciado. Isto é, trata-se de uma luta contra ao processo de objetivação que a escola constitui em suas práticas discursivas.

Diante da prática pedagógica o sujeito se vê incapaz de manifestar seu pensamento e frente a uma prática filosófica acredita na possibilidade de ver a si mesmo, de escutar a própria voz. Talvez possamos iniciar por uma sala e posteriormente alcançar a todo espaço das instituições escolares para inserir os sujeitos em um espaço que permita e autorize a emissão de suas vozes nesse exercício filosófico.

Apesar de esse fato gerar algumas dúvidas e questionamentos sobre o papel da instituição escolar, a percepção do aluno e das professoras nesse pensar diferente é um início para se repensar a educação. Essa pensar “diferentemente” ocorre pelo fato de o sujeito da experiência se descolar de si, do que está sendo. O sujeito escolar se situa em acontecimentos sem que estes se tornem experiências; já o sujeito da experiência situa-se em um saber da própria experiência. Segundo Larrosa (2002)

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está com o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo uma forma humana singular de estar no mundo, que por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmos de nossa própria vida (LARROSA, 2002, p. 27).

No acontecimento esvaziado de experiência, a voz é impedida de se manifestar, e o sujeito permanece em sua inquietude, incapaz de se tornar um sujeito da experiência. A

importância das vozes desses sujeitos é que estes estão em condição de obter um saber da experiência, que poderá constituir seu processo de subjetivação e uma apropriação de si.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retratar a relação entre as vozes é repensar a educação em um encontro de vozes. Além da minha voz, em que ressoam muitas vozes infantis, as vozes dos professores que partilham essa experiência e as vozes dos próprios alunos são responsáveis por deslocar todo o pensamento. Todas elas ocorreram e ainda ocorrem por dois motivos principais. O primeiro deles é a concepção de infância *aiônica*, e o segundo é a posição ocupada pelos sujeitos que lhes possibilita a fala e a escuta na prática de filosofia com crianças.

Situamos os pressupostos de Michel Foucault na definição do sujeito na Antiguidade, mais precisamente, no campo da ética, em que algumas técnicas permitiam um olhar e um cuidar de si. Na atualidade, o sujeito inserido na instituição escolar, frente ao poder disciplinador, situa-se de modo paradoxal diante de um dispositivo da visibilidade, que o torna ainda mais “domesticado”, uma vez que dociliza o corpo do sujeito escolar.

Verificamos que, para a criança, é clara a interdição de sua fala. Ao se deparar com um grupo onde pode ser escutada, a criança se dispõe a permanecer mais tempo na instituição escolar para ter a experiência de se manifestar. Por isso, a própria função da escola poderia ser revista, uma vez que o aluno demonstra interesse em permanecer nela ao ter seu silêncio anulado. Na ausência da voz, o sujeito busca ocupar lugares onde possa ser visto, e isso se pode se dar por meio de uma mídia digital, que permite a expressão do pensamento a todos os sujeitos.

A ausência da voz anula a experiência e fortalece a concepção de Larrosa (2002) de que a experiência está cada vez mais rara. Ela situa o sujeito no campo da informação e da opinião, fato que impede o sujeito de se ver e de olhar para si. Assim, a infância silenciada insere-se em um abismo, distanciando-a da reflexão filosófica.

Na perspectiva foucaultiana a experiência constitui a formação do sujeito. Desse modo, o autor buscou compreender uma teoria a partir de uma prática, ou seja, ao observar os corpos obedientes investigou o poder disciplinador. Na escuta das vozes, buscamos compreender o fato que levou esses sujeitos a manifestarem suas ideias a partir da mudança de sujeito escolar para sujeito da experiência.

Portanto, a filosofia com crianças busca uma visibilidade das vozes desses sujeitos, que se dá a partir de uma concepção de infância que se desprende de uma cronologia e que atua como um exercício do cuidado de si. Essa prática filosófica realizada por alguns grupos que se propõem a escutar a infância é uma ação específica de sujeitos que se abrem para uma relação diferente com o pensar. Por isso, consideramos o exercício filosófico uma prática de

resistência, uma vez que se opõe ao poder disciplinar que a escola exerce por meio de dadas práticas discursivas.

A possibilidade de falar e ouvir as vozes dos alunos pode ser considerada uma brecha na escola. Visto que ocorrem em contexto disciplinador, e sustentamos que essa experiência necessita ser revelada no campo pedagógico, pois permite a ressignificação da instituição escolar e, ainda, a mudança da posição do sujeito.

O sujeito escolar é objetivado diante das normas e leis educacionais, e uma proposta que valoriza e problematiza o próprio pensar tende a subjetivá-lo. Desse modo, é relevante tornar as vozes visíveis, dando atenção ao que elas têm a nos dizer para compreendermos a infância.

Nessa prática, os alunos são inseridos em uma fala livre, que podemos associar à *parrhesía*, prática comum na Antiguidade na efetivação de um olhar para si em uma escuta em que a presença do outro é essencial para o diálogo. Essa experiência consiste em experimentar o próprio pensamento. O efeito dessas vozes promove um pensar reflexivo que consiste em cuidar, olhar e observar a si mesmo, fato que pode produzir um saber da experiência que acontece no encontro com o outro.

Interpretar essas vozes é “rachar” as palavras e assim ver os reflexos de uma fala em uma escuta reflexiva. Nessa fala e nessa escuta, o sujeito desloca-se do que pensava antes e passa a ter uma relação diferente com o próprio pensar ao fazê-lo de outra maneira, quando “pensa junto” com outras pessoas no diálogo reflexivo. O pensar filosófico é singular e, ao ser inserido em uma experiência que não se repete, auxilia o processo de subjetivação do sujeito.

Este estudo é resultado de uma escuta atenta e reflexiva, e a partir dele podemos verificar que não olhar para si é uma infidelidade consigo mesmo. O sujeito impedido de olhar para si torna-se refém de si mesmo, domesticado por um desconhecimento de si. Expressar o pensamento, na filosofia com crianças, é uma escuta dos próprios sentidos. Diante da análise dessa prática filosófica, da escuta dessas vozes, estamos seguindo o preceito de Michel Foucault de que é preciso promover novas subjetividades.

## REFERÊNCIAS

CORTÉS, O. P.; VACA, M. T. S. **Filosofando com el universo. Voces de la infancia.** Boyacá: NEFI Edições, 2016.

CUNHA, E. O. **Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública.** 2014. 161f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DELEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevistado por Claire Parnet. [S.l.:s.n.], 1988. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedário+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que é um dispositivo.** O mistério de Ariana. Lisboa: Vega, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder.** Tradução de Vera Porto Carrero. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalheite. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.

GALLO, S. **Repensar a Educação: Foucault**. Educação & Realidade. Porto Alegre: 2004. p. 79-87. vol. 29, n.1 .Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>>. Acesso em dez. 2016.

GOMES, V. C. A. D. **Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?**. 2011. 122f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **O. Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_.; OLARIETA, B. F. (Orgs). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.32.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003, p. 11-23. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>>. Acesso em: dez.2016.

LORIERI, M. A. Educação para o pensar. **Educando para o pensar**. São Paulo: Thomson, 2002, p. 11-39.

\_\_\_\_\_, B. F. NEFI. **Caderno de materiais**. Sobre a leitura e os textos. Algumas considerações acerca da relação entre a literatura e a Filosofia para Crianças. Rio de Janeiro: UERJ, 2012, p. 15-23.

\_\_\_\_\_, B. F. **O gesto como espaço configurador de uma pesquisa sobre a experiência**. Filosofia, poética e educação. Revista Sul- Americana de Filosofia e Educação. Brasília, n. 23: nov. 2014- abr. 2015, p. 470-486.

OLIVEIRA, P. R. **Filosofia para formação da criança**. São Paulo: Thomson, 2004.

\_\_\_\_\_. **O sentido da filosofia na escola: (Não) é o que não poder**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. **Cidade**, v.5, n.5, p., nov 2005-abr 2006.

\_\_\_\_\_. **Tempo(s) e alteridade: a escuta nas aulas de filosofia para crianças**. Educação em Revista, Marília, v.12, n.1, p.181-190, Jan.- Jun., 2011.

\_\_\_\_\_. **Experimentar a filosofia: notas sobre a presença da filosofia entre crianças e adultos a partir de um Curso de Pedagogia**. In: Junot Cornélio Matos; Marcos Roberto Nunes Costa. (Org.). Ensino de Filosofia: questões fundamentais. 1aed. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2014, v. p. 123-138.

PEDRO, R. **Conversas à tardinha**. Childhood & Philosophy. Rio de Janeiro, v.6, n.12, p. 377-394, jul./dez.2010.

SEIDEL, C. C. **A constituição do sujeito em privação de liberdade**. 2009. 155f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

GREGOLIN, M.R. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre) vistas. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. **Foucault e os domínios da linguagem. Discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 23-44.

PRADO FILHO, K. Michel Foucault. **Uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

VEIGA-NETO, A. Foucault e Educação: Outros Estudos Foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação** - Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.