

O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola

The care of writing and reading for philosophical education at school

Cuidados de la escritura y la lectura para la educación filosófica en la escuela

Betina Schuler*

Resumo

Este ensaio teórico objetiva problematizar as relações entre a verdade e a subjetivação a partir de Sêneca e Foucault, com foco nas práticas de leitura e escrita na escola. Com inspiração na genealogia da subjetivação, entende-se que não se trata apenas de relações de conhece-te a ti mesmo, cuida-te de ti mesmo ou domina-te a ti mesmo. Vivemos um importante deslocamento nas práticas de si, podendo-se nomeá-las como *desempenha-te a ti mesmo* na *stultitia* contemporânea que vivenciamos, em que o conhecimento se reduz a objeto de troca e a uma pobreza narrativa. Para tal problematização, toma-se a potência de uma educação filosófica na escola por meio de práticas de leitura e escrita como resistência a um presente neoliberal e neoconservador que limita tais práticas a um pragmatismo instrumental e a índices de avaliação.

Palavras-chave: Escrita. Leitura. Subjetivação. Educação filosófica. Escola.

Abstract

This theoretical essay aims to problematize the relations between truth and subjectivation considering Seneca and Foucault studies. Based on Foucault's genealogy of subjectivation, the relation between truth and subjectivation in the present involves more than knowing the self, taking care of the self, or controlling the self. I argue that, we live an important displacement of the practices of the self, which can be called *perform the self* in the contemporary *stultitia*. In such displacement, knowledge is reduced to an exchanged object and a poor narrative. Thus, the potentiality of philosophical education at school through practices of writing and reading is taken as resistance against a neoliberal and neoconservative present that limits these practices to an instrumental pragmatism and assessment rates.

Keywords: Writing. Reading. Subjectivation. Philosophical education. School.

Recebido em: 15.08.2022 — Aprovado em: 11.01.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.13776>
ISSN on-line: 2238-0302

* Professora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2424-7601>. E-mail: betinaschuler@hotmail.com.

Resumen

Este ensayo teórico pretende problematizar la relación entre verdad y subjetivación a partir de Séneca y Foucault, con enfoque en las prácticas de lectura y escritura en la escuela. Inspirándose en la genealogía de la subjetivación, se entiende que no se trata solo de relaciones como conocerte a ti mismo, cuídate a ti mismo, o domínate a ti mismo. Vivimos un cambio importante en las prácticas de sí, pudiendo nombrarlas como desempeñate a ti mismo en la stultitia contemporánea que vivenciamos, donde el conocimiento se reduce a un objeto de intercambio y a una pobreza narrativa. Para tal problematización, se toma el poder de una educación filosófica en la escuela a través de prácticas de lectura y escritura como resistencia a un presente neoliberal y neoconservador que limita tales prácticas a un pragmatismo instrumental y a índices de evaluación.

Palabras clave: Escritura. Lectura. Subjetivación. Educación filosófica. Escuela.

Introdução¹

Toda filosofia constituiu-se também, e de certa forma essencialmente, em crítica da razão, ou seja, em cuidadoso processamento crítico da(s) racionalidade(s) vigentes em uma determinada época, desde a percepção qualificada e situada em um determinado *locus* cultural específico que, não obstante, resgata arqueológica e genealogicamente o passado e abre efetivas possibilidades compreensivas-propositivas ao futuro (SOUZA, 2018, p. 43).

Roger Waters², no refrão da música *Amused to death*, a qual compõe o álbum que leva o mesmo nome, traz uma espécie que se entretene até a morte – sem mais lágrimas para chorar, sem pensamentos para pensar, celebrando a juventude em cada vez mais telas –, o que nos faz pensar sobre o entupimento de informações e a decadência humana. A escolha de iniciar um texto com arte fala da tomada de posição de pensar a relação entre o sujeito e a verdade no recorte das práticas de leitura e escrita, assim como da potência, ainda, da escola pública no encontro com a filosofia e com a arte para continuarmos respirando outras possibilidades de vida e de pensamento.

O que podem a leitura e a escrita na escola para aprendermos, não doutrinas, mas modos de existência? Vivemos ataques paradoxais no que se refere à leitura e à escrita na escola no presente. Ora são tachadas de inúteis, obsoletas, ora são acusadas de perigosas à constituição das infâncias – e isso em meio a todo um léxico empresarial que reduz essas práticas a ferramentas utilitaristas, a serviço de uma aplicação pragmática.

Com o deslocamento para o capitalismo contemporâneo, as linguagens da produção tomam força, embasando como, por que e para que se lê e se escreve na escola, a partir de uma pragmática instrumental e do monitoramento de indicadores. Será que, paradoxalmente, a escola ainda não poderia ser um espaço de resistência e de suspensão desses modos usuais de comunicação e expressão que tomam os espaços públicos?

Em tempos em que a leitura e a escrita vêm sendo assumidas naturalmente sob a perspectiva da avaliação, perguntar pela formação humana parece inaudível, e talvez daí a força dessa questão junto às escolas para ainda exercermos o poder da problematização. Neste presente neoliberal e neoconservador, a resposta do capitalismo sobre os modos de vida opera a partir da lógica de um “comércio de vidas”, em que cada pessoa consome o que lhe convém. Mas o que poderiam a escrita e a leitura, tomadas pela perspectiva de uma educação filosófica na escola, na problematização dessa *stultitia* contemporânea, que cultua a espetacularização da vida em redes sociais, a aceleração, o superdesempenho e a concorrência com os demais e consigo mesmo?

A partir de tal questão, que guia esta escrita, outras ainda se desdobram. Como podemos passar tanto tempo dentro das escolas, lendo e escrevendo, e essas práticas não produzirem nada em nós? Como, o quê e por que as crianças e jovens estão lendo isso, e não outras coisas? Como a resistência à barbárie dos nossos tempos e a busca por certa dignidade humana poderiam passar por essas práticas como um cuidado específico com a vida?

Em tempos de pobreza narrativa, superaceleração, precarização dos laços, fragmentação e esmaecimento da memória, adultização das infâncias, infantilização dos adultos, opinião que substitui o exercício do pensamento e tagarelice valorada como “estudo”, aí está a potência de tomar as práticas de leitura e escrita na escola pública, que atende crianças e jovens mais vulneráveis em se tratando das desigualdades sociais e econômicas no nosso país, como atividade crítica em relação a si mesmo, aos outros, ao seu mundo cultural.

Faz-se importante retomar que grande parte das crianças e jovens não tiveram acesso à educação escolarizada no Brasil em função da pandemia de Covid-19 desde março de 2020. Destaca-se, igualmente, que muitas dessas crianças das escolas públicas acessam a leitura por meio de livros físicos retirados nas bibliotecas escolares. Enfatiza-se, também, o quanto a figura do professor pode ser a de adulto de referência que, nesse espaço escolar, ainda consegue exercitar o cuidado e o pensamento em tempos de desmoronamento da cultura letrada. Isso nos provoca a perguntar: o que pode o encontro entre um professor, alunos e um texto? Para o que estamos conduzindo? Isso porque, quando falamos de escola, a questão sempre envolve o modo de condução que se pratica e com quais materialidades.

Por isso, tem-se uma investigação que busca realizar uma ontologia do presente como postura intelectual que parte da questão nietzschiana e foucaultiana – o que estamos nos tornando no presente –, regressando a alguns textos clássicos como modo de atualizá-los para pensar o presente.

Assim, podemos tomar a escola como essa instituição que vem entregando as cartas, geração a geração, fazendo outras coisas a partir delas, desde esse grande-pequeno encontro entre palavras, pessoas e sentidos. Se hoje nos deparamos com práticas de negacionismo da ciência, necropolítica e naturalização das desigualdades, o que pode uma educação filosófica e literária que busque outras experimentações com a leitura e a escrita na escola pública como resistência à barbárie? Daí a defesa da escola pública como esse lugar possível, esse campo pedagógico de uma amizade intelectual e afetiva pela palavra do outro, como uma forma de cuidado, de equipagem de si. E porque este é um problema sério e difícil, não pode servir de pretexto para não o tomarmos para pensar junto com aqueles que vivem nas escolas, de modo a alargar a envergadura do nosso pensamento e da nossa existência, tal como uma arte a ser elaborada.

Práticas de leitura e escrita na escola: um possível diagnóstico

Desde Platão, já podemos traçar uma arqueogenealogia, partindo-se do perigo que estava na leitura dos poetas, que deveriam ser expulsos da cidade, por seus textos não serem da verdade e colocarem os jovens frente à tragédia, à comoção, ao abismo do fundo. Já nos estoicos, o perigo vai aparecer vinculado à agitação permanente, ao que chamavam de *stultitia* (FOUCAULT, 2011a), ou seja, a desatenção de quem não consegue colocar-se frente a frente consigo mesmo, justamente para deslocar-se de si, para transfigurar-se, daí a importância da leitura como desaprendizagem (perspectiva que muito interessa a este texto). Mais adiante, já no Medievo, a relação do perigo com a escrita e a leitura será enfocada a partir da ameaça que poderiam representar leituras pagãs, leituras do pecado, ou seja, o que não fossem as sagradas escrituras. Lutero, tomado como um “alfabetizador”, discutia o perigo de não acessar as sagradas escrituras por si mesmo. Já Comenius, no século XVII, aparecerá com o livro didático, enfatizando a dificuldade na lidação com textos não escritos na língua materna das crianças e enfadonhos demais para prenderem sua atenção.

Muitos pensadores iluministas mencionarão a necessidade de estudo da Antiguidade greco-romana, em especial, dos textos de filosofia moral e literatura, apontando para o perigo vinculado ao abandono dos clássicos. Desse modo, “[...] o aluno devia saber capturar este ou aquele autor, esta ou aquela temática para a fazer variar, rodopiar, relacionar. Para a continuar por si próprio. As tecnologias escolares de então estavam dirigidas para incentivarem o aluno a experimentar o mais cedo possível o lugar e a posição do escritor” (Ó, 2017, p. 133).

Kant, no século XVIII, enfatizará, em *Sobre a Pedagogia*, o perigo da falta de disciplina e instrução, que constituirão a formação, assim como chamava já a atenção para as diferenças entre educação pública e educação privada. Já a psicologia experimental do final do século XIX e início do século XX falará sobre o problema de a criança não ser o centro do processo educativo e de uma crescente necessidade de observação e registro de seu desenvolvimento (Ó, 2003).

Trata-se, pois, de diversos enunciados que vinculam leitura, escrita e perigo, de diferentes perspectivas. Com esses deslocamentos na noção de perigo aliada à leitura e à escrita, especificamente em nosso país, no início do Brasil Colônia, temos o enunciado do perigo de um povo sem lei, sem fé e sem rei que deveria ler e escrever em português como forma de colonização. Com as reformas pombalinas, ocorre a expulsão dos jesuítas, com a acusação da inutilidade de seus métodos, também de leitura e escrita. No final do século XIX e início do século XX, quando o país buscava modernizar-se, vemos uma grande escassez de materiais impressos no Brasil e a necessidade de produzir textos da escola e para a escola, começando no início do século o investimento modesto em livros didáticos (SCHULER, 2017).

Assim, somos herdeiros de um país que teve a proibição da tipografia no século XVIII e que ainda condenava escritos, tipificando-os como crime no século XIX, sendo que “[...] os principais crimes deste tipo eram a blasfêmia, ataques à religião católica, violação da moral cristã, difamação do ministro-chefe e incitamento à rebelião” (HALLEWELL, 1985. p. 42). Já no período da ditadura na Era Vargas e na ditadura civil-militar a partir de 1964, tivemos diversos livros proibidos. Na ditadura Vargas, houve perseguição e prisão de autores, e incineração de livros. Na ditadura cívico-militar, ao longo dos dez anos e 18 dias de vigência do AI-5, em torno de 200 livros foram alvos da censura (VENTURA, 1988, n.p.). Segundo Heleno Cláudio Fragozo (*apud* GASPARI 2014, n.p.), aproximadamente 17 mil exemplares de 35 obras foram apreendidos ao longo desse período, além de autores terem sido perseguidos, torturados, presos e mortos. O decreto lei n.º 1.077 de 1970 trazia a ideia de não tolerar publicações “contrárias à moral e aos costumes”, para proteger a instituição da família e seus valores e garantir uma “formação sadia e digna da mocidade”, criminalizando as publicações que servissem “a um plano subversivo que põe em risco a segurança nacional”.

Com a abertura democrática no Brasil, tivemos um incremento das políticas de fomento à leitura, destacando-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como o maior programa em aportes financeiros, que atravessou três diferentes governos, tendo sido criado em 1997 (CORDEIRO, 2018). O Programa contava com a distribuição de acervo literário, material de apoio didático e atualização profissional

para as escolas públicas brasileiras. Ainda vinculado a ele, foi criado o Projeto Literatura em Minha Casa, que possibilitava que os alunos levassem livros para casa. O PNBE foi extinto em 2017, e nosso país ficou anos sem uma política séria de potencialização dos acervos das bibliotecas nas escolas públicas e sem investimento na formação de professores para as práticas de leitura e escrita.

No contemporâneo, especialmente no Brasil, mas com força em muitos outros países, se fortalece uma onda neoconservadora que se alia ao neoliberalismo na precarização do trabalho, na diminuição de direitos humanos, no negacionismo científico, em racismos e preconceitos de toda ordem e no desmonte de políticas públicas. Tal cenário agrava-se com a crise sanitária gerada pela pandemia de Covid-19 a partir de 2020, desencadeando uma crise política e econômica, além de intensificar as já tão amplas desigualdades econômicas, sociais e educacionais em nosso país.

Temos, portanto, um longo histórico que alia perigo e práticas de leitura e escrita no Brasil, com a falta de políticas públicas sérias de fomento à leitura e o agravamento no acesso, em se tratando da população mais carente economicamente. Podemos citar, apenas como alguns exemplos, as notícias de quando Crivella³, então prefeito do Rio de Janeiro, determinou o recolhimento do livro *Os vingadores* na Bienal, por ter na capa dois rapazes se beijando. Pode-se destacar também o acontecido em Rondônia, em que a Secretaria de Educação buscou recolher mais de 40 obras das escolas, voltando atrás na decisão⁴. Há, ainda, a tentativa do atual Ministério da Economia de abrir caminho para a volta na taxação de livros.⁵ Como um último exemplo, podemos citar a fala da então Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, quando afirmou que estava sendo distribuído para crianças no Nordeste um manual sobre prática de bruxaria.⁶ Soma-se a isso um temor de boa parte dos professores em propor leituras, tendo em vista as reações conservadoras de algumas famílias. Entre tantos outros acontecimentos que poderíamos citar em nosso país nos últimos anos em tempos de desmantelamento de políticas públicas de fomento à leitura, se pensarmos na extinção do PNBE em 2017, nosso maior programa de fomento à leitura, precisamos questionar esse regime de verdade que fala sobre a crise da escola a partir do enunciado neoliberal da eficiência e de escola por resultados.

A filosofia, a literatura, as artes, as humanidades em geral e, inclusive, as escolas vêm sendo denunciadas ora como inúteis e obsoletas, ora como perigosas, a partir de uma lógica tecnicista e de um inovismo por inovismo. Tal como a metrópole vestida sempre de novidade, como relata Calvino (2015) em *As cidades invisíveis*, uma vez jogadas fora as coisas, ninguém mais pensa sobre elas; precisamos conjecturar o que esses sintomas nos falam do nosso presente e de nossos modos de existência.

A partir disso, podemos retornar à clássica questão de Adorno (2020) sobre a educação política e a necessidade de elaborar o passado, na procura de interromper a barbárie e dizer o indizível, para que não tenhamos uma humanidade sem memória, o que muito nos remete à realidade brasileira contemporânea – uma necessidade de memória na perspectiva de Walter Benjamin (2012), de uma memória ativa que modifica o presente. Assim, “quem escreve com essa responsabilidade que essa atividade gravíssima significa, necessita e exige precisa, antes de tudo, subverter a lógica dos tempos da leviandade, em cada época” (SOUZA, 2018, p. 77).

No presente, diversos pronunciamentos de autoridades brasileiras ligadas ao Governo Federal e divulgações na internet utilizando *fake news* falam do perigo dos livros, associando seu uso a professores doutrinadores, ao comunismo e à incitação da sexualidade desviante. Com isso, cada vez mais, podemos perceber o quanto as discussões sobre as práticas de leitura e escrita na escola têm sido atravessadas pelo enunciado do perigo – seja por força de doutrinação, seja por “inutilidade” e “perda de tempo” –, em uma lógica em que os alunos são transformados em clientes consumidores de informações. A partir dessa lógica, serão valoradas as habilidades de conexão e navegação na internet bem desenvolvidas, sem que necessariamente esses signos passem pelo corpo, alterando radicalmente nossa atenção e possibilidades de expressão (BERARDI, 2020). E aqui, talvez, possamos dizer que estamos vivendo um importante deslocamento nas relações que estabelecemos com nós mesmos, com os demais e com os saberes.

Além desses apontamentos, é importante salientar o quanto as políticas públicas de fomento à leitura vêm sendo desmontadas em nosso país e o quanto as escolas públicas estão desabastecidas (CORDEIRO, 2018). Além da extinção do PNBE em 2017, houve a inclusão de livros literários no Plano Nacional do Livro Didático, mudando substancialmente a qualidade das produções. Ainda, pode-se citar o Programa Nacional de Alfabetização, aqui buscando um pequeno recorte no Programa Conta pra Mim⁷ (2019), apenas como um exemplo de discursos neoconservadores que vêm se fortalecendo. Enquanto nas últimas décadas tivemos fortes investimentos financeiros em livros e na formação de professores, ou seja, investimentos no espaço público e coletivo, com este programa, vê-se todo um deslocamento do investimento para o espaço privado e para relações individualizadas. Isso porque tal programa é voltado para o que se tem chamado de “literacia familiar”, destinada à formação de leitores pelos espaços privados das famílias, colocando os pais e responsáveis como mediadores, a partir de livros (até agora) somente digitais (sendo que o período da pandemia já evidenciou a falta de acesso à internet de grande parte da população brasileira).

Com a pandemia de Covid-19, pudemos perceber o tamanho da desigualdade social e educacional em nosso país, quando grande parte das crianças e jovens não tiveram acesso às aulas remotas por não terem internet que assim permitisse. Desse modo, se um grande número de famílias não têm acesso à internet, como ficaria esse acesso aos livros? Quais as diferenças entre práticas públicas de leitura na escola e leituras privadas na família (e aqui não se discute a importância disso; trata-se somente de entender o deslocamento do foco)? Quem são as famílias que leem para seus filhos? Soma-se a isso a questão de que, dentre as obras digitalizadas pelo Programa Conta pra Mim, estão contos de fadas, que já nasceram para a moralização das infâncias, sendo ainda modificados em prol da “proteção” da infância.

Outro sintoma a ser destacado é o crescimento de práticas de leitura pautadas por plataformas digitais, que gamificam a leitura literária a partir de textos pobres em se tratando de narrativa, focando na acumulação de pontos e na lógica do desempenho. Além disso, a maior pesquisa sobre leitura do Brasil, “Retratos da Leitura no Brasil”⁸, produzida pelo Instituto Pró-Livro, vem fazendo parcerias com instituições financeiras desde o ano passado, pautando a temática da leitura nas avaliações de larga escala (e aqui reconhecendo a importância dessa pesquisa).

Tal mapeamento nos faz levantar importantes questões. Pode-se salientar o funcionamento das relações entre a verdade e a subjetivação por meio das práticas de leitura e escrita na escola, agora funcionando fortemente mediante o entupimento de opiniões a serem performadas. Em uma época em que se pergunta pela utilidade pragmática dos currículos escolares, da avaliação escolar, da formação de professores e, principalmente, pela utilidade da leitura e da escrita na escola em tempos do elogio à rapidez e utilitarismos de toda ordem, neste ensaio teórico, opta-se por tomar uma postura filosófica e perguntar pela finalidade. Mas aqui não interessa o final alcançado, na lógica de alcançar resultados verificáveis, mas perguntar pelo propósito de se ler e escrever na escola nesse tempo. Como podemos, no presente, apagar a dimensão ética, estética e política da leitura e da escrita, em nome de uma suposta instrumentalização rasa para acessar informações e registrar funções mais básicas dessas práticas? E como, no presente, a partir de um discurso higienista e moralizante, em nome justamente de uma suposta eficiência técnica, os enunciados do presente têm circulado na defesa da proteção das crianças contra uma leitura que seria nefasta, ideológica, contaminada e sexualizada? Se o enunciado do perigo, no presente, vincula-se à leitura e escrita na escola pelas questões de “proteção da infância” e da “proteção do conteúdo útil”, como podemos, ainda, perguntar pela possibilidade de certa estetização da existência em tempos de superprodução, aceleração e ataques frequentes a escolas e universidades?

Trata-se, pois, de um diagnóstico do desinvestimento na leitura e na escrita como práticas formativas, produzindo sujeitos dispersivos nessa crescente barbarização cultural que vivemos. E como podemos atualizar Sêneca e Foucault para perguntarmos pelo perigo contemporâneo e por nossos modos de escravidão no presente no Brasil? Nos estoicos antigos, o perigo vai aparecer vinculado à agitação permanente, ao que chamavam de *stultitia*, ou seja, a desatenção às práticas de cuidado consigo e com os demais. A partir daí, interessa-me perguntar novamente pela questão ética, em se tratando das práticas de leitura e escrita na escola pública, e como a composição entre filosofia e literatura poderia funcionar como uma insurreição, uma conspiração, um motim contra a fragmentação, a aceleração, o produtivismo, a precarização dos laços sociais, a agitação e a falta de cuidado consigo, com os outros e com o mundo.

Daí a importância de voltarmos a Sêneca, que já no século I alertava para que se ficasse atento às servidões da época. Em tempos de um capitalismo financeirizado, de tagarelice midiática e de fragmentação dos laços sociais, Lazzarato (2014, p. 39) contemporaneamente ajuda-nos a perguntar: “podem-se construir novos territórios existenciais a partir do combate às servidões e ao contexto desterritorializado de tecnologia”?

Conversações entre Sêneca e Foucault: possibilidades de uma educação filosófica na escola

Sloterdijk (2018) vai trazer a potência da filosofia como longas cartas escritas para amigos, talvez ainda nem nascidos. Veem-se as cartas de Sêneca a Lucílio como cartas endereçadas mais uma vez a nós, para tomarmos este presente, quando o filósofo nos convoca a pensar na formação humana, nos modos de servidão do nosso tempo, e nos deixa importantes pistas sobre a potência das práticas de escrita e leitura como motor de ação ética e política.

Da mesma forma, faz-se necessário interrogar sobre a relação do sujeito com a verdade, realizando um pequeno recorte a partir da leitura que Foucault realiza de Sêneca, para que tenhamos condições de produzir um diálogo crítico-criativo com o campo da educação. Mas poderíamos questionar: por que retornar aos clássicos?

Gessinger (2022) pensará essa relação entre passado e presente a partir das teorias de Walter Benjamin, quando este problematiza o conceito de atualidade não como presentificação, ou seja, como esse olhar anacrônico sobre o presente, que busca explicações no passado para nossas questões contemporâneas, mas mais vinculado ao

conceito de vir a ser, como potência. Essa potência diria respeito à lidação com os clássicos a partir de certa subversão ativa: “[...] encontro entre momentos já esquecidos do passado com momentos imprevisíveis no presente possibilitaria uma interpelação mútua capaz de criar uma nova intensidade no modo de se relacionar com o tempo e com a história” (GESSINGER, 2022, 123-124).

Recorre-se, então, a Foucault (2011a), no curso *A Hermenêutica do Sujeito*, no qual discorre sobre três movimentos do cuidado de si. O primeiro movimento é o socrático-platônico, cuja finalidade seria superar uma pedagogia ruim e atingir o governo da cidade, em que conhecemos por rememoração e nos preparamos para um futuro, conforme a popularização desse pensamento pelo cristianismo, renunciando a nós mesmos em nome de valores superiores. Já se destaca aqui, porém, a importância do diálogo e da figura do mestre. Na obra *A coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II*, Foucault (2011b) marcará duas diferentes perspectivas na relação entre o sujeito e a verdade, a partir dos diálogos socráticos escritos por Platão, exemplificando o quanto na obra *Alcibiades* o foco do cuidado será a alma, portanto, uma perspectiva metafísica, e a obra *Laques*, já trazendo que o objeto de cuidado é a própria vida, o modo de se conduzir. Essas perspectivas atravessarão todo o pensamento ocidental e também se compõem de diversas maneiras. Trago tais questões para tomarmos as práticas de leitura e escrita quando pensadas de uma perspectiva doutrinal e quando pensadas da perspectiva de uma equipagem, uma armadura para a constituição dos modos de vida. Foucault desdobrará essa questão da verdade não somente associada ao *logos*, mas também ao *eros*, a partir do conceito de vida verdadeira na escola cínica, o que aqui, neste momento, não será desdobrado.

O segundo movimento, chamado por Foucault de “a era de ouro do cuidado de si”, será operado principalmente nos dois primeiros séculos de nossa era e exigirá todo um trabalho sobre si mesmo na constituição de um corpo, em que o fim último será a criação de uma bela existência. Esse funcionamento não pressupõe um sujeito interno de conhecimento e uma consciência dada. Pelo contrário, há uma constante necessidade de exercício sobre si, atravessada pela relação com o mestre na problematização dos valores vigentes, a exemplo de Sêneca, buscando diminuir a escravidão dos outros e a escravidão⁹ que exercemos sobre nós mesmos. Nessa perspectiva, ainda segundo Sêneca (2018), úteis são os saberes que transformam a existência; portanto, não é possível acessar a verdade sem se transformar. Essa relação consigo e com os saberes, Foucault chamará de Meditação, a partir da descrição dos funcionamentos das filosofias epicuristas, cínicas e estoicas.

O terceiro movimento, por sua vez, marcado pela perspectiva cartesiana, denunciará o cuidado de si como egoísmo e como impeditivo de uma moral coletiva, discurso esse que vem se fortalecendo desde a ascensão do cristianismo. Conforme essa lógica racionalista, é possível conhecer, acessar a verdade, sem necessariamente se transformar – e Foucault marcará essa relação consigo e com os saberes como Método.

Tomam-se esses estudos para pensar o presente, perguntando-se sobre a relação consigo e com os saberes, atravessada, especificamente, pelas práticas da leitura e da escrita na escola, quando estão fortemente vinculadas com a performance nas avaliações em larga escala, que colocam as crianças para competir com os outros e consigo mesmas nesta sociedade do superdesempenho. Os alunos tornam-se, pois, usuários midiáticos, e professores são transformados em entretenimento para o prazer daqueles, em exercícios que enfatizam a conectividade, a aceleração e a dispersão.

Assim, podemos perguntar quais seriam nossas escravidões contemporâneas que precisamos combater. Em meio a escritas e leituras que ainda operam por reconhecimento ou de forma mecanizada, como a habilidade de conectividade, superaceleração e dispersão ganha espaço nas práticas escolares contemporâneas? Que modos de relação consigo, com os outros e com o mundo estamos produzindo?

Gostaria de defender o argumento de que não se trata mais de uma relação – não apenas de conhece-te a ti mesmo, cuida-te de ti mesmo ou domina-te a ti mesmo. Defendo o argumento de que vivemos outro pequeno deslocamento nas práticas de si, podendo-se nomear como *desempenha-te a ti mesmo* na *stultitia* contemporânea em que vivemos, em que o conhecimento se reduz a objeto de troca e medição. Não se trata de uma substituição da rememoração, pela meditação, pelo método, pelo desempenho, mas de um acoplamento desses funcionamentos no contemporâneo com diferentes forças.

Uma das questões importantes a destacar é que, pensando na reconhecimento platônica, na meditação estoica ou no método cartesiano, a figura do professor ainda se fazia forte como alguém que propõe e provoca sentidos junto aos alunos, mesmo que em perspectivas diferentes. Todavia, no presente, podemos perceber todo um esmaecimento da figura do professor por meio do discurso do interesse infantil (que não é recente), que no presente se fortalece em uma perspectiva neoliberal, transformando alunos em clientes que precisam ter seus interesses contemplados e que possam saber como aplicar imediatamente os saberes com os quais estão lidando.

Podem-se apontar, então, alguns sintomas levantados em nosso grupo de pesquisa mediante diversas investigações em diferentes níveis e modalidades de ensino em escolas públicas brasileiras, tais como: contação de histórias se faz importante somente

para as crianças que ainda não sabem ler; a maioria dos textos literários trabalhados com as crianças ainda são os contos de fadas clássicos; a literatura é reduzida à utilidade pragmática de aplicação em projetos; as professoras em cursos de formação inicial abandonam os clássicos para lerem manuais de como produzir leitores nas escolas; políticas curriculares trazem a infância vinculada ao interesse como o outro do exercício de pensamento; referências literárias sendo aconselhadas por *youtubers*; redução das práticas de leitura e escrita ao reconhecimento dos gêneros textuais, com ênfase nos textos publicitários; tempo acelerado, com entupimento de atividades; descontinuidade e redução, no presente, de políticas públicas de fomento à leitura nas escolas.

Temos condições, a partir disso, de sintomatologizar as relações entre a verdade e a subjetivação por meio das práticas de leitura e escrita na escola, agora funcionando de modo espetacularizado (espetáculo do marketing, e não da arte), ora com uma literatura da bajulação, do prazer imediato e da autoajuda, ora com um entupimento de opiniões a serem performadas em avaliações cada vez mais recorrentes.

Opta-se, dessa maneira, por perguntar pela finalidade da escrita e da leitura na escola a partir de uma educação filosófica, tendo-as como possíveis operadoras de alguma constituição de si. O que poderiam uma leitura e uma escrita mais filosóficas na escola que colocam outras perguntas na constituição das infâncias, servindo-se da linguagem para ampliar a envergadura de si e do mundo nessa coletividade que é a sala de aula, nessa conversação que pode dar-se entre os mortos e os vivos no encontro com os textos?

Poderíamos tomar de Foucault o conselho de ficarmos atentos aos perigos que rondam nossas vidas atualmente. Poderíamos, a partir de Sêneca, filósofo da Antiguidade romana que operou com a prática da escrita de cartas e de máximas como práticas possíveis do cuidado de si¹⁰, perguntar pelas ferramentas possíveis para combate a essa *stultitia* contemporânea da superaceleração, da opinião que assume o lugar do exercício do pensamento, do registro e da simples comunicação, que reduzem a potência da leitura e da escrita. Talvez esse seja um dos perigos que nos rondam no presente: essa pobreza de experiência, essa falta de narratividade, essa *stultitia* espetacularizada. Não se trata, todavia, de denúncia da escola; pelo contrário, trata-se de pensar possibilidades da potência da leitura e da escrita que ainda ocorrem nas escolas na constituição de uma relação mais ética consigo. E de que modos a lidação que faz encontros com a filosofia, com a arte, com a literatura, poderia ainda funcionar como prática de problematização de nossos valores e modos de existência?

A filosofia não é aqui tomada como uma disciplina a ser ensinada para as crianças e jovens, mas como uma possibilidade de pensarmos coletivamente, na escola, o nosso

contemporâneo, o que nos passa, como nos relacionamos com nós mesmos e com os demais. Assim, trata-se de pensar a filosofia com crianças e jovens da escola pública, pensar a formação com professores e professoras por meio de práticas de leitura e escrita, como esse paradoxo de fazer algo durar, de deixar marcas, justamente para nos movermos, como um modo de crítica em relação a si mesmo, aos outros, ao seu mundo cultural. Entende-se, portanto, uma educação filosófica, uma educação filoliterária na escola na produção da amizade intelectual e afetiva por meio da leitura e da escrita, pela palavra do outro, como uma forma de equipagem de si, como resistência aos horrores da necropolítica do nosso tempo. Para Foucault (2011a, p. 15), “chamemos ‘filosofia’ a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade”.

Tomar filosoficamente as práticas de leitura e escrita na escola poderia significar trazer as dimensões irreduzíveis do saber, do poder e da ética sempre interligadas ou, melhor dizendo, interrogando-se pela verdade a partir da problematização das condições de possibilidade desse dizer verdade, dos modos de governo aí implicados e da dimensão do *ethos* (FOUCAULT, 2011b). Trata-se de tomar a filosofia como modo de vida na criação de uma bela existência, de uma vida outra, que para Foucault passaria sempre pela dimensão da diferença.

Essa postura não significa buscar na Antiguidade greco-romana ou na sociedade francesa da metade do século XX as respostas para uma problemática dos nossos tempos, mas pegar emprestadas algumas ferramentas conceituais de Sêneca e Foucault e “tropicalizá-las” com autoras e autores brasileiros e latino-americanos para pensarmos as práticas escolares além de uma perspectiva romântica, salvacionista, mostrando seu funcionamento para inventarmos fissuras de criação com aqueles que habitam os espaços das escolas públicas. A inspiração arqueogenealógica nos faz perguntar pelo presente e tomar essas ferramentas conceituais com as lutas sociais contemporâneas para pensar a formação humana e o perigo do espetáculo quando todos querem ser espetáculo, considerando-se este presente de esmaecimento da figura do professor, de dispersão hiperconectada e de pobreza narrativa. Portanto, não se trata de um elogio idealizado à sociedade greco-romana, absurdamente desigual, que promovia o desprezo pelo outro. Também não se trata do retorno a um sujeito essencializado, mas produzido por técnicas de si historicamente referenciáveis. Daí a potência de tomar a leitura e a escrita, buscando entender como estão funcionando em seus efeitos de verdade e modos de subjetivação nas escolas brasileiras no presente.

A força com a qual Foucault (2011a) busca o conceito do cuidado de si em Sêneca ajuda-nos no diagnóstico do presente, quando as práticas de leitura e escrita são vistas meramente por seu caráter instrumental e de registro, precisando ser imediatamente aplicáveis de maneira pragmática. Sêneca já alertava sobre o perigo de uma educação apenas com muita assimilação de informação, sem que se fosse educado nesse processo, uma vez que somente acessaria a verdade quem se modificasse por meio dela. Por isso a potência do pensamento de Sêneca para uma educação filosófica na escola, entendida como problematização dos nossos modos de escravidão, equipando-nos de saberes necessários para realizarmos e participarmos da vida pública.

Sêneca, um dos grandes nomes do estoicismo¹¹, força-nos a pensar sobre os modos de escravidão do nosso presente e a formação moral no tempo que nos cabe viver. O estoicismo, que também foi se modificando com o passar dos anos, trazia a força do logos para viver como se deve, para ser sujeito de uma ação reta. Portanto, somente acessa a verdade quem se modifica por meio dela. Não se trata de uma preparação para uma vida em um mundo que viria depois, mas de equipar-se para viver uma bela existência, para produzir um corpo.

Sêneca dividiu sua vida entre a filosofia e a política, argumentando ser possível exercer o ócio com a vida produtiva. Este ensaio teórico retoma a obra *Cartas a Lucílio*, por seu caráter pedagógico e pela defesa de uma educação que passe pela formação a partir de conhecimentos úteis, que, segundo o filósofo, seriam os saberes que transformam a existência. Haveria, assim, uma educação filosófica entendida como problematização dos nossos modos de escravidão, equipando-nos de saberes necessários para realizarmos e participarmos da vida coletiva, pública. Como se trata de uma filosofia entendida como um modo de existência, que vai buscar funcionar como equipagem para assuntos mais cotidianos, entende-se a importância vital de tomarmos a vida e a morte como questões para o pensamento por meio das práticas de leitura e escrita das escolas públicas como uma possibilidade de resistência a esse presente neoliberal e neoconservador, como um modo de cuidado de si e do outro. É um cuidado que passa pela problematização de si e do outro e que pede sempre a figura de um mestre.

A obra *Cartas a Lucílio* (SÊNECA, 2018) oferece-nos pistas importantes e mostra algumas regularidades que podem ser tidas como ferramentas conceituais potentes para pensarmos em como tomar a leitura e a escrita na escola na dimensão de uma educação filosófica. Tal como um ensaio aforístico, poderíamos citar: munir-se de um arsenal de máximas; repelir a “eloquência balofa”, o ruído, a tagarelice; perguntar sobre a intencionalidade pedagógica, indo além do repasse de informações e tendo em vista como as

questões implicam a formação moral; tomar o paradoxo entre fazer algo durar e a necessidade do deslocamento para sair do estado de *stultitia*; entender que a sabedoria não é da ordem da inspiração, mas de trabalho e exercício sobre si, estudo e partilha com o outro; operar com o ensino e a aprendizagem vinculadas mais à transfiguração do que à correção; produzir a necessidade de pausas e da desaceleração para pensar, falar, ler e escrever; aprender em comunidade; ler e escrever para aprender a viver e a morrer; aprender como uma viagem com riscos; ensinar como quem atira sementes; exercitar a potência do ócio estudioso; valorar o mestre que dá testemunhos de uma vida.

Essas máximas são tomadas de empréstimo para uma problematização do presente, o que não significa queixa, denúncia ou ressentimento, mas desmonte desses sintomas para ainda criar outras possibilidades nas escolas como espaços públicos onde aprendemos a ser um tipo de pessoa na relação com o outro. Como nos ensina Foucault, tornar difíceis os gestos fáceis demais, mostrando seu funcionamento e seus efeitos de verdade e de subjetivação. Nos estudos nietzschianos e foucaultianos, que muito buscaram em Sêneca, é apontado um importante deslocamento na nossa tradição ocidental, dizendo-se que o conhecimento não é da ordem da natureza humana, do bem, de uma estrutura mental, mas de relações de forças na imposição de sentidos. E são essas forças que se pretende mostrar, para podermos criar outras, em outros sentidos e com outros valores e pesos.

Daí a possibilidade e a necessidade de termos a leitura e a escrita na escola como práticas possíveis do cuidado, de fortalecimento da figura do professor como a referência que apresenta textos aos mais novos, que lhes mostra os grandes mestres. Isso, porém, não na perspectiva de desenvolver habilidades e competências instrumentais, mas para que fiquem atentos às barbáries do nosso tempo, a serem problematizadas, tais como nosso presente pandêmico, que no Brasil se desdobra em uma necropolítica, aprofundando desigualdades. Tem-se um exercício de criação de problemas para conjecturar pensamento e cultura, e não uma empresa que busca o entretenimento e as simples aptidões técnicas de registrar e comunicar.

É preciso considerar uma educação filosófica, uma educação que une filosofia e literatura, filosofia e arte, para experimentarmos a escola como um tempo-espaço de transmitir todo um repertório cultural aos recém-chegados e, ao mesmo tempo, produzir outros sentidos e possibilidades a partir disso. Trata-se, pois, do saber, tanto como um exercício de transmissão e acumulação, quanto como um exercício de pensamento vinculado com o acontecimento, com o sentido e com a problematização (LÓPEZ, 2008). Isso exige um tipo de responsabilidade pedagógica radical, uma temporalidade outra e a pergunta pelas relações entre a verdade e os modos de subjetivação neste

tempo que nos coube viver. Tempo esse de aceleração dos processos de interpretação, que forçam os estudantes a detectarem e interpretarem signos rapidamente, pouco deixando para o exercício do pensamento e para a composição (que difere da conexão), como essa forma compartilhada de respirar outras coisas (BERARDI, 2020). Portanto, “[...] lutar atualmente, no Brasil, mas também no mundo, pela educação pública significa manter acesa a chama, para as gerações futuras, de formas plurais e democráticas de vida e, com isso, a perspectiva aberta de mais justiça social” (DALBOSCO; SALOMÃO, DORO, 2021, p. 166).

Considerações finais

A operação mais filosófica com a leitura e a escrita na escola estaria fortemente implicada na constituição de uma educação mais democrática. Entendo a potência dessas práticas como acesso a um patrimônio cultural que é direito de todos e, ao mesmo tempo, como uma equipagem para resistir a processos de precarização tão fortes no nosso presente; para termos condições de pensar mais criticamente nosso tempo; para encontrarmos palavras inéditas; para confrontarmos-nos com nós mesmos e com os outros; para inventarmos nosso lugar no mundo, indo além do uso meramente utilitário da linguagem. Por isso, ler e escrever na escola poderia ser experimentado como esse lugar do entre que o estoicismo nos ensina com a figura do pórtico: entre a nossa intimidade e o compartilhar com o outro; entre o lembrar e o criar; entre o esquecer e o problematizar – como vestígios que vamos lendo e escrevendo a partir da pegada de outros, que, como apontava Sêneca (2018), não são nossos donos, mas nossos guias. Talvez um livro ensine mais que um professor, mas, sem professores, muitos livros seriam esquecidos, nem teriam sido apresentados e não teriam a potência de marcar profundamente a existência.

Talvez ensinar outro modo de ler, escrever, contar, escutar, possa implicar outros modos de pensar e de existir. Como diz Sêneca (2018), lemos para recolher e dispor, para que não nos contentemos com nós mesmos – e, em tempos de elogio à opinião, esse já seria um importante movimento. Tomando a figura do pórtico dos estoicos, podemos retomar essa linda imagem de fronteira para pensar o que se dá no encontro, no entre, para tomar a leitura e a escrita como esse limítrofe, essa linha, esse deslocamento, essa entrada.

Tem-se, portanto, a ideia da composição de um pensamento pedagógico tomando de empréstimo os conceitos de cuidado de si e as práticas de leitura e escrita em Sêneca e Foucault, não para convertê-las em um método, mas em um movimento de

sintomatologização do presente, inventando-se outros encontros entre professores, alunos, escolas e textos a partir de uma educação filosófica. Ler e escrever na escola poderia, pois, implicar uma aprendizagem de certa atenção, em que nos ocupamos de nós e dos outros, em uma posição de escuta, de questionamento dos modos de governo na constituição de uma vida mais afirmativa.

Se estamos sendo cantados pela banda Pink Floyd desde o início dos anos 1990 como uma espécie que se mantém entretida até a morte nesse espetáculo acelerado da concorrência no contemporâneo, desatento ao que se passa, tomar a escrita e a leitura na escola a partir de um modo estudioso, cuidadoso com a vida, poderia funcionar como uma dobradiça capaz de vincular um diagnóstico do presente e a criação de outras possibilidades de vida e pensamento. Uma dobradiça capaz de compor um modo de dizer a verdade, de conduzir-se e de conduzir os demais. Coragem que vincula escrita, leitura, professores, alunos, exame e os textos a serem mais uma vez lidos na afirmação de certos modos de existência. Ter como finalidade máxima não o desenvolvimento de habilidades e competências, mas que tais práticas possam funcionar como uma pedra de toque para pensarmos em como estamos vivendo as nossas vidas e o que já estamos deixando de ser.

Por isso a defesa, o manifesto por uma atitude filosófica frente à leitura e à escrita na escola, para que não nos descuidemos do que importa, como já alertava Sócrates em suas derradeiras e testemunhais palavras. Práticas tomadas a partir da filosofia como modo de existência que pede por uma vida examinada, refletida, que está sempre no processo de busca, colocando-se à prova e colocando os demais a se examinarem, tendo como fim último a *bíos*, a maneira de viver. Modos de tradicionalidade que a escola coloca em funcionamento: tanto uma tradicionalidade conceitual que busca transmitir saberes por medo do esquecimento, quanto uma tradicionalidade da existência, como diria Foucault (2011b), que busca exercitar os modos de vida em um uso público da razão para se agir no coletivo. Tais tradicionalidades na escola não são excludentes, mas necessárias em um mundo onde rui a sabedoria e que pede por uma política de pensamento que desnaturalize as evidências e que potencialize a vida de si e dos demais. Por que, então, ler e escrever ainda na escola? Para equiparmo-nos, para armarmo-nos, para transformarmos nossas vidas nesse cenário de excesso de desigualdades que vivemos. Em um mundo de tamanha insegurança que nos oferece a leitura e a escrita como manuais, talvez haja necessidade de fazer pequenas brechas para continuar nos examinando e criando questões. Isso porque tais práticas são tomadas não meramente como uma mídia de comunicação e registro, mas como exercícios ainda possível de subjetivação. E. quando um antropólogo alienígena¹² perguntar pelo nosso fim com base nos

vestígios que deixarmos, talvez possa haver outras respostas que não uma espécie que se entretive até a morte comprando e vendendo no funcionamento do *desempenha-te a ti mesmo*.

Notas

- ¹ Foram considerados os procedimentos éticos para realização dessa pesquisa, a qual dá origem a este artigo em forma de ensaio teórico. Do mesmo modo, considera-se uma postura ética importante em nosso presente, perguntar mais uma vez pela leitura e pela escrita na escola desde sua potência formativa e a possibilidade de alargar a dignidade humana.
- ² Músico, cantor, compositor e ativista social inglês. Foi um dos fundadores da banda de rock progressivo Pink Floyd.
- ³ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/05/crivella-pede-para-recolher-livro-dos-vendido-na-bienal.ghtml>
- ⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/02/governo-de-ro-manda-recolher-macunaima-e-mais-42-livros-e-depois-recua.shtml>
- ⁵ <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/07/reforma-de-guedes-abre-caminho-para-volta-da-tributacao-de-livros.shtml>
- ⁶ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/05/escolas-do-nordeste-ensinam-manual-pratico-para-ser-bruxa-diz-ministra-damare-cjvyk0geh06p701pen3ne20uk.html>
- ⁷ O Programa Conta pra Mim é uma iniciativa do governo federal para difundir a prática de literacia familiar, conforme a perspectiva apresentada pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>>.
- ⁸ “Retratos da Leitura” é uma pesquisa de escala nacional que procura identificar os hábitos do leitor brasileiro. O escopo do projeto permite avaliar os resultados das políticas públicas de fomento à leitura. Desde 2007 é realizada pelo Instituto Pró-Livro, sendo que desde 2019 conta com o patrocínio do Itaú Cultural. Encontra-se atualmente na 5ª edição. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>>.
- ⁹ Conceito operado por Sêneca na obra Cartas a Lucílio.
- ¹⁰ Na obra Escrita de si, Foucault (2004) desenvolve o conceito da leitura e da escrita como formas de vida, muito fortemente operando com Sêneca, a partir da descrição de duas práticas na Antiguidade: os hupomnêmatas, que seriam cadernos de notas nos quais são recolhidos fragmentos de falas, escritas, tal como um guia de conduta, como princípios de ação; e também as correspondências, que vão realizar a dupla função de instruir os demais e de auto instruir-se. Essas práticas aparecem como tipos de exercícios de atenção e cuidado vinculados à formação de si mesmo, tal como uma armadura na constituição de uma arte da existência.
- ¹¹ O estoicismo (filosofia do Pórtico) foi criado por Zenão de Cítio, em Atenas, por volta do ano 300 a.C., inspirado especialmente em Heráclito e Sócrates. Zenão foi um jovem de origem semítica, escravo que buscou Atenas pela filosofia. Como era um estrangeiro, não poderia ter um prédio. Assim, fornecia suas aulas em um pórtico. Em grego, pórtico se diz stoá, daí os chamados de estoá ou os do pórtico, os estoicos (BRUN apud VITO, 2016). Com o domínio romano sobre o mundo grego, o pensamento filosófico ampliou-se em Roma, marcando aí o advento da cultura greco-romana, que influenciou e

ainda influencia o mundo até hoje. Nessa prática estoica da Antiguidade, podemos citar filósofos escravos, como Epitecto, e o filósofo Imperador, como Marco Aurélio.

¹²Referência à música *Amused to death*, citada no início deste artigo.

Referências

ADORNO, Theodor. W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8.º ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERARDI, Fraco. *Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem*. Traduzido por Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020, 256pp.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CORDEIRO, Marisa. B. da S. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez., 2018.

DALBOSCO, Claudio A., SALMOMÃO, Jelson B; DORO, Marcelo J. Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 157-166, 2021.

FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política*. Organizador Manoel Barros de Mota. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos V).

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

GASPARI, Elio. *A Ditadura Envergonhada*, Vol. 1.º. Coleção As Ilusões Armadas, São Paulo: Cia da Letras, 2014.

GESSINGER, Deise. C. *Transmissão: uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2022.

HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil: sua história*. 1.º. ed. São Paulo: Edusp, 1985.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Tradução de Paulo D. Oneto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014.

LÓPEZ, Maximiliano. V. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Educação: Experiência e Sentido).

Ó, Jorge R. do. *Seminário de Investigação e Orientação: a escrita científica e a formação avançada*. Relatório da Unidade Curricular. Universidade de Lisboa, 2017.

Ó, Jorge R. do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa e Autor, 2003.

SCHULER, Betina. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. *Educação Unisinos*. 21 (2). São Leopoldo, 2017, p. 233-242.

SENECA, Lúcio A. *Cartas a Lucílio*. 6. ed. Trad. de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. Trad. de José Oscar de Almeida Marques. 4º ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2018.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Ética do escrever: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

VENTURA, Zuenir. *1968 O Ano Que Não Terminou*. A aventura de uma geração. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 17ª ed., 1988.

VITO, Rosana. V. *A formação do homem moral em Sêneca: pressupostos educativos na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.