

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO MESQUITA FILHO – UNESP.
CAMPUS MARÍLIA
PROGRAMA DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL - DINTER
UNESP - UFMA

MARIA VERÓNICA PASCUCCI

SILÊNCIO, ARTE E EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Marília, SP
2010

MARIA VERÓNICA PASCUCCI

SILÊNCIO, ARTE E EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, campus de Marília, para exame de defesa do curso de doutorado, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni.

Marília, SP
2010

MARIA VERÓNICA PASCUCCI

SILÊNCIO, ARTE E EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, campus de Marília, para exame de defesa do curso de doutorado, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 16 / 08 / 2010

BANCA EXAMINADORA

Dr. Pedro Angelo Pagni (Orientador)

Dra. Maria Alice Melo

Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Dr. Divino José da Silva

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo

A minha mãe

In memoriam

Agradecimentos

Na elaboração de uma tese, trabalho de grande magnitude, são muitas as pessoas envolvidas. Pensamos que ao longo do processo da escrita, assim como na vida, somos tomados pela mão, puxados, acompanhados o tempo todo. E nós, por nossa vez, acompanhamos e estimulamos outros que solicitam nossos cuidados e nosso aconchego. Portanto, meu primeiro agradecimento vai a todos aqueles cujos nomes não aparecerão nesta página.

Dentre os que me tomaram pela mão menciono, em primeiro lugar, o professor Pedro Ângelo Pagni, meu orientador. Agradeço-lhe, Pedro, por sua companhia ininterrupta, pela sua presença o tempo inteiro. Escrever este trabalho com uma pessoa que está acompanhando e lendo junto tão intimamente é de um valor incomensurável.

Agradeço aos professores da banca de Qualificação, Divino José da Silva e Rodrigo Pelloso Gelamo pela gentileza de ler o trabalho e por todas as sugestões e indicações.

A minhas amigas, Penha Teófilo, pelos diálogos pedagógicos e os momentos de remanso no seu jardim, Conni Reiff e Linda Fux pela participação ininterrupta, desde Alemanha, com conversas e o envio de livros que serviriam à elaboração da Tese. Finalmente, à Irene Visnadi que, desde Florianópolis, encaminhava tudo aquilo que sobre o silêncio viesse ao seu encontro.

Agradeço à Fapema e a Capes pelo apóio econômico.

Agradeço à UFMA, na figura do Exmo. Reitor, professor Dr. Natalino Salgado, na do Coordenador do Dinter, professor Bolívar, na do professor César Castro pela sua ajuda desinteressada, na de todos os colegas do Dinter e na dos colegas do Departamento de Artes que permitiram meu afastamento durante o tempo solicitado pelo programa de Doutorado.

Na poesia de Ferreira Gullar e Zeca Tocantins agradeço ao Estado de Maranhão e à cidade de São Luis pela acolhida e pelas oportunidades.

Aos alunos de Argentina, Brasil e Alemanha, companheiros inseparáveis e que há tantos anos me acompanham.

Traduzir-se

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

Ferreira Gullar, poeta maranhense, nascido em São Luis em 1930.

RESUMO

A presente tese situa a problemática da falta de silêncio e as suas consequências na sociedade atual. Através de um diálogo teórico-reflexivo tenta caracterizar a experiência do silêncio como elemento presente na vida do ser humano e, portanto, também nas entrelinhas do acontecer educativo, e analisar a arte como possibilidade de uma experiência estética transformadora, *acontecimento* de silêncio. Assim sendo, as experiências do silêncio e da arte podem mediar uma educação capaz de dar um sentido outro à prática educativa na medida em que oferecem elementos de transformação. Para tanto, aborda o significado da experiência, suas relações com a subjetividade e sua dimensão como *acontecimento* que nos surpreende e nos dá o que pensar. Trata das práticas ascéticas dos estoicos onde o silêncio, dentre outras, é considerado um dos exercícios necessários à “constituição de um saber sobre o mundo como experiência espiritual do sujeito” e como “constituição do sujeito como fim último para si mesmo, através e pelo exercício da verdade”. A seguir, aborda o silêncio como elemento constitutivo do ser, morada do homem, um dos espaços onde podemos fazer experiência. Em se tratando de arte, esse espaço é o *inumano* de nós, onde o *gesto* deixa rasto despertando o sentimento sublime, desejo do inexprimível e do indizível, universo dos juízos estéticos.

Palavras-chave: Experiência. Silêncio. Arte. Educação Transformadora.

ABSTRACT

This thesis is about the problem of the lack of silence and its consequences in the society today. Through reflective and theoretical dialogue attempts to characterize the experience of silence as an element in the lives of human beings, and therefore also in the implied sense of the educative happening, and to check the possibility of using art as a transformative aesthetic experience, an *event* of silence. So, the experience of silence and art can both be an arbiter of an education that is able to give another sense to the educative practice as they offer other elements of transformation. To achieve this, it broaches the meaning of the experience, its relationship with subjectivity and its dimension as a *happening* that surprises and make us to think. It deals with the ascetic practices from stoic people where the silence, among other things, is considered to be one of the practices needed for the “constitution of a knowledge about the world as a spiritual experience of a person” and for the “constitution of a person as an ultimate end to himself through and for the exercise of the truth”. In the sequence, it approaches the silence as a constitutive element of the human being, the inner part of the man, one of the areas we can exert this experience. In terms of art, this area is the *inhuman* part of ourselves, where the gesture can leave traces to awake our sublime feelings, longing for something one cannot express nor state, the universe of aesthetic appraisal.

Key words: Experience. Silence. Art. Transforming Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
O PERCURSO.....	13
CAPÍTULO I	
EXPERIÊNCIA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO	
1.1 Empobrecimento da experiência e o problema da subjetividade...	21
1.2 Subjetividade, escola e tempo presente: um diagnóstico.....	24
1.3 <i>Bildung</i> como experiência de vida.....	33
CAPÍTULO II	
ARTE COMO FORMA DE VIDA	
2.1 O cuidado e a arte de si.....	40
2.2 As práticas de si ou artes da existência.....	43
2.3 As práticas de si na ascese dos estoicos: o silêncio como exercício.....	46
2.4 O Mestre.....	53
2.5 Algumas reflexões.....	56
CAPÍTULO III	
O SILÊNCIO DO SER	
3.1 As vozes do silêncio.....	67
3.2 Linguagens da experiência e sentidos do silêncio.....	72
CAPÍTULO IV	
ARTE COMO PORTAL	
4.1 O inumano, morada do homem.....	78
4.2 Acontecimento, Música e Silêncio.....	87
4.3 O gesto do inaudível.....	93
4.4 Dimensão estética da arte.....	96
4.5 A práxis educativa como arte.....	101
ECOS FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

Falar ou descrever os motivos pelos quais escolhemos um determinado tema de pesquisa é um tanto complexo. Há motivos claros, objetivos, concretos. Mas há, também, outros que não o são tanto assim. O que fica evidente, no entanto, e após ter se dedicado intensivamente ao tema, é que esse tema já nos acompanhava há um longo tempo, sendo a Tese, talvez, o corolário desse longo percurso.

Fundamentalmente falamos aqui de silêncio como elemento constitutivo do ser. Apontamos a arte como um dos caminhos possíveis de entrada ao mundo do silêncio, arte que, indo além da expressão artística em si, pode transformar-se em arte da existência.

Silêncio e Arte foram o meu *modus vivendus*. Ambos fizeram parte da nossa vida desde a tenra infância. Também foram o instrumento de trabalho na nossa prática pedagógica e o são ainda hoje.

Em várias ocasiões deixamos para trás as atividades cotidianas para nos retirar em lugares isolados onde podíamos vivenciar o silêncio e nos encontrar com nós próprios. Eram necessários vários dias até que, através do silêncio exterior, pudesse ser silenciado o meu diálogo interno. Somente então vivíamos a experiência do *estar e ser* no silêncio.

Ao trabalhar com deficientes físicos e mentais profundos¹ encontrei, muitas vezes, seres humanos impossibilitados de expressar as mais mínimas e essenciais necessidades. A dependência total ou parcial dos outros exige por parte dos que cuidam uma atenção e dedicação redobrada. Como compreender aquele cuja fala é tão somente um olhar ou, às vezes, o silêncio? O cuidado para com aqueles que, nessas circunstâncias de vida, não podem falar a linguagem da palavra, é intenso e exige uma entrega e dedicação total por parte daquele que cuida. Exige, também, uma sutileza na percepção do outro e um refletir permanente sobre as próprias ações ligadas ao cuidado do outro. É necessário também, nesses casos extremos, aprender a cuidar de si para que as exigências e a realidade do outro não comprometam o equilíbrio emocional daquele que cuida.

¹ Refiro-me aqui a pessoas com déficit ou atraso no seu desenvolvimento neuropsicomotor como consequência de deficiências múltiplas e/ou com comprometimentos do comportamento e alterações psíquicas.

Na educação musical em sala de aula as dificuldades foram muitas por se tratar de percorrer, junto com os alunos, um caminho onde a subjetividade ocupa o lugar principal. Nem sempre os alunos estão dispostos a deixar transparecer, em sala de aula, as suas emoções e sentimentos. Em se tratando de música, são essas especificidades as que entram em jogo e, portanto, há nas aulas um apelo constante ao respeito, à sensibilidade, ao desenvolvimento, do aluno e do professor. A relação entre ambos deverá ser cuidada de forma perseverante e continuada. Acredito ter sido esse, também, um grande desafio e fonte de aprendizado ininterrupto na nossa caminhada profissional.

O nosso intenso amor pela ópera e pelos grandes concertos musicais e a assídua freqüência a teatros, óperas e salas de concerto, sobretudo na Alemanha, país onde a música e as artes em geral ocupam um espaço importante na vida cultural, proporcionaram nosso aprendizado quanto à soma de esforços individuais pode levar a resultados grandiosos em termos de qualidade musical e o quanto o ouvinte pode ser beneficiado, educado na sua percepção artística e levado, de uma forma peculiar, ao encontro com a sua própria subjetividade. Esse aprendizado de cunho estético pode ou não levar o indivíduo a um aprimoramento do cuidado de si e, conseqüentemente, ao cuidado do outro no sentido foucaultiano.

Foi, talvez, na preparação e apresentação de grandes obras musicais e no intenso trabalho com corais e orquestras de jovens e adultos, que pudemos vivenciar aspectos da arte e do silêncio que nos mobilizaram profundamente como professora e, sobretudo, como ser humano. Foi neste trabalho que experimentamos as sutilezas da percepção do *belo* e do *sublime* aos quais se pode se chegar através da música, do entrar na música, do se deixar estar na música. Por se tratar de jovens e adultos 'amadores', o trabalho para o estudo e preparação de óperas ou obras para corais e orquestras é demorado e passa por vários estágios, alguns deles um tanto escuros. Esse tempo é uma espécie de 'afinação' das personalidades envolvidas, extremamente rico em termos de apuração dos encontros humanos. Mas, o que mais nos levou a refletir sobre a experiência musical e sua importância para o desenvolvimento da subjetividade foi o que pode vir a acontecer ou não no interior dos envolvidos no momento do concerto e nos dias posteriores. Sobre essa experiência pouco podemos falar, sabemos, no entanto, que ela, como *acontecimento*, pode nos transportar ao *inumano* de nós, lá onde somos suspensos por um breve instante e onde a arte, neste caso, a música pode traçar

um rasto que nos transforma. Entendemos esse *rasto* como a linguagem do silêncio que nos convoca e ecoa em nós quando a receptividade é profunda.

Assim, dos retiros voluntários, do trabalho com deficientes físicos e mentais profundos, da atividade musical em sala de aula e do trabalho com corais e orquestras de jovens, surgiram os temas que foram e são ainda, motivo de reflexão permanente e fonte de ininterruptos questionamentos.

A dissertação de mestrado “Som, Música e Silêncio: Reflexões” é uma primeira tentativa de abordar algumas dimensões do silêncio e questões ligadas a ele. Não esgotado, o tema surge, mais uma vez no presente trabalho, refletido sob outro ângulo e à luz de outros autores.

Acreditamos que a falta de silêncio nos dias atuais tem acarretado uma série de problemas, muitos deles graves, e outros muitos visíveis já nas crianças e na dinâmica das relações em sala de aula.

Não poder estar consigo mesmo na intimidade do próprio silêncio faz com que nós pouco percebamos do outro, em se tratando de professores, a percepção daqueles que fazem parte da nossa práxis educativa.

Ao mesmo tempo, ao não encontrarmos um sentido profundo para aquilo que fazemos em sala de aula ou em qualquer outro lugar e instância, tornamo-nos seres mecânicos, repetidores ou fazedores de algo de que, como seres humanos, subtraímos-nos. A consequência é o vazio, a apatia, a falta de sentido.

Como professores nos preocupamos demasiadamente com aquilo que devemos ensinar, para isso nos capacitamos, estudamos, nos preparamos. Queremos ser eficientes e garantir aos nossos alunos uma boa preparação para enfrentar o mercado de trabalho. Não queremos postular aqui a invalidade desse aspecto. Queremos, sim, refletir sobre tudo aquilo que fica de lado, nas encostas do caminho, quando o único objetivo é a formação pautada em determinados princípios de competência e qualificação.

Um dos aspectos que fica de lado somos nós mesmos e os próprios alunos enquanto seres multidimensionais. Talvez, a falta de sentido na forma como o conteúdo é trabalhado e a postura dos profissionais da educação de modo geral em relação ao aluno, às suas necessidades e interesses, seja um dos motivos das dificuldades em sala de aula. O pano de fundo de toda essa problemática é, entre outras, termos perdido a capacidade de estar a sós com nós mesmos.

Perdemos essa capacidade, por um lado, no momento em que a escola se propõe formar os homens a partir dos princípios que sustentam a modalidade de ciência e de experiência como experimento mensurável, objetivado, demonstrável, na modernidade. Por outro lado, a perdemos no momento em que nós professores acatamos resignadamente às regras do jogo desistindo, assim, dos alunos e de nós mesmos.

A literatura já vem denunciando a racionalidade técnica que prima pela transmissão dos saberes escolares vazios de sentido. Perguntamo-nos se numa educação marcada pelo discurso ininterrupto há espaço e disponibilidade para romper com o modelo imposto e percorrer esse caminho em direção a nós mesmos.

Por termos trabalhado sempre com a música, somos convictos de que a arte, como fruição e como forma de vida, é um dos caminhos possíveis de entrada e saída para o mundo do silêncio, espaço constitutivo do ser e lugar onde se plasma a experiência.

O fato de o silêncio ter sido banido da escola, dos currículos, do cotidiano como um todo redundando numa formação fragmentada do ser humano. Sabemos que tanto o silêncio quanto a arte estão sendo desprestigiados da educação porque há um tipo de lógica e de linguagem que preponderam na ação comunicativa, empreendida no ensino e na prática educativa que são a lógica formal e a linguagem cognitiva. Os lapsos, os atos falhos e o silêncio dos alunos quase sempre são deixados de fora de qualquer reflexão por parte do professor. O mesmo ocorre em relação ao silêncio do professor diante de algumas situações de sala de aula, especialmente, quando se depara com uma experiência inexprimível ou inefável.

Assim sendo, propomo-nos neste trabalho caracterizar a experiência do silêncio como elemento presente na vida de cada um de nós e, portanto, também nas entrelinhas do acontecer educativo. Nesse contexto também buscamos analisar a arte como possibilidade de uma experiência estética transformadora, acontecimento de silêncio.

Acreditamos que há todo um cenário onde se delineia a necessidade de reflexão sobre a educação que resgata a sua dimensão política, ética e estética, considerando, no processo, a importância do silêncio e da arte que o potencializa.

Entendemos que uma educação que vai além dos conteúdos e da qualificação específica, pode preparar o indivíduo para a vida, para as experiências, para os triunfos e fracassos, as perdas e as conquistas, as separações, para o

encontro consigo mesmo. Uma educação que forma e, ao mesmo tempo, transforma, não tão somente o aluno, também o professor.

O PERCURSO

Iniciamos este trabalho abordando o conceito de experiência como modo de habitar o mundo, como forma de ser e passar pela vida, dialogando com autores como Jay (2009), Larrosa (2002/2004), Pagni (2008) e Abamben (2005).

Quando a experiência é uma forma de habitar o mundo, o sujeito que a vivencia está aberto à incerteza, ao desconhecido, ao estranhamento. Receptivo e exposto ao que virá ele está disposto a sua própria transformação e, portanto, a dar um sentido a sua existência.

Mas não parece haver lugar para essa forma de experiência na sociedade atual. Ao contrário, ela foi sendo expropriada das nossas vidas, empobrecida e substituída, o que trouxe como consequência a perda do sentido da existência.

Assim sendo, procuramos fazer um diagnóstico do tempo presente e de quanto os seus apelos afetam a vida de todos nós, assim como a vida dentro da escola.

No intuito de resgatar uma educação que não somente forme os indivíduos mas os transforme, dando a eles elementos de reflexão sobre as suas existências, recorreremos a Foucault e às práticas de si na Antiguidade, na filosofia dos estóicos.

Na *áskesis* dos estóicos todas as práticas tinham por finalidade levar o sujeito à conversão a si, eram exercícios de si sobre si. Essas práticas forneceriam os elementos necessários para que o discípulo se preparasse para o *acontecimento*, o inesperado da vida tornando-se, assim, um *atleta do acontecimento*.

Essas práticas, cujo corolário seria a conquista de uma arte de viver, foram agrupadas sob o nome de *paraskeué*. Entre elas, abordamos a escuta, a atenção, a audição, o silêncio, a atitude física adequada, o compromisso e, finalmente, a ética da palavra na leitura e a escrita.

Para alcançar o desenvolvimento dessas virtudes o discípulo deveria ser acompanhado pelo Mestre, aquele que cuidará do cuidado que o discípulo deve ter consigo mesmo. Chegamos, assim, a noção de *parrhesía* como *ethos* ou qualidade moral e como *tekhné* ou procedimento técnico de transmissão da verdade.

Entendemos que aquelas práticas da filosofia dos estóicos não perderam validade se pensarmos nas capacidades necessárias às aulas de música e o trabalho musical com corais e orquestras em nossos dias. Também não perdem validade se pensarmos na práxis educativa como uma arte de si. Essas práticas podem ajudar alunos e professores em sua busca da verdade na medida em que se transformem num caminho que conduz não ao conhecimento, mas, ao próprio sujeito e seu encontro consigo mesmo.

Entre todas essas práticas detivemo-nos na do silêncio e nela nos aprofundamos, pois acreditamos ser ele receptáculo que guarda em si todas as outras práticas.

Partimos do pressuposto de que o silêncio, mais que uma prática, é um lugar, um espaço que nos constitui e no qual podemos fazer experiências.

Analisamos, então, o conceito de silêncio em Lispector (1998), Kovadloff (2003), Orlandi (2007) e Bárcena (2004). Nestes autores o silêncio é denominado de estado neutro de nós, espelho de nós, respiração do mundo, o “indizível”, fundo irreduzível, o inominável, resto acabado do inefável, silêncio fundante, para nomear somente algumas das características apontadas.

Essa análise levou-nos a abordar os sentidos do silêncio e a sua relação com as linguagens da experiência. Vimos também que uma educação pensada desde a experiência do ser é uma educação norteadada pela incerteza, pelo desconhecido.

Assim sendo, dispomo-nos a fazer uma viagem ao país sem homem, à nossa morada secreta através da arte: arte como possibilidade de experiência estética transformadora, acontecimento de silêncio. Nessa peregrinação, acompanharam-nos, fundamentalmente, Lyotard (1993, 1996, 1997), e Kovadloff (2003).

Para Lyotard a *morada secreta*, o *inumano*, é um espaço constitutivo do ser. Habitá-lo seria, segundo o autor, uma forma de resistência ao inumano do sistema. O *inumano*, como o *outro* de nós, permitiria saldar a dívida que temos para com a *infância* do homem, infância do pensamento, anterior a toda linguagem.

Habitar a morada secreta requer receptividade e escuta profunda. Somente assim poderemos ouvir a *Vox Ignota*, como apontado por Jankélévitch (*apud* Kovadloff, 2003), espelho de nós que nos leva ao cuidado de nós e ao cuidado do outro.

Em Lyotard tentamos compreender esse processo, adentrando nas categorias do inumano, o país sem homem. Vimos que o gesto é uma de suas categorias, gesto esse que “pode afetar a sensibilidade além do que ela pode sentir” (Lyotard, 1996, pg. 194). Em se tratando de arte, esse gesto nada mais é que o poder comovente da obra e, em se tratando de música, o sinal, no audível, daquilo que é inaudível. Neste sentido, a arte pode ser um *acontecimento* que irrompe em nós, quebrando a continuidade de nossa existência.

Assim, estabelecemos as relações entre acontecimento, música e silêncio. Ao nos estabelecermos no espaço do silêncio, deparamo-nos, no caso da arte, com o mundo da sensação onde o gesto, como já indicado, afeta a sensibilidade além do que ela pode sentir. O gesto afetado desperta alma² que só pode existir se afetada. É ela que, afetada, fornece alimento ao pensamento. Esse fenômeno é um estranhamento que, no caso da arte revela o mutismo da matéria sonora e a cegueira da matéria visual. E a estética depende desse estranhamento. O juízo estético não procura o conhecimento, procura a si mesmo. É a alma quem fornece ao pensamento a matéria sensível, o Stoff, vivificando, assim, a imaginação e o entendimento. Lyotard afirma ser essa matéria a voz do “*indizível*”, do *inaudível* que pode ou não ser um *acontecimento*, fenda e ruptura na linearidade da vida.

Abordar a práxis educativa desde a sua dimensão estética permitiria repensá-la como arte e como arte da existência. Repensá-la como arte da existência implica uma ética, como modo de habitar o mundo e como forma de ser.

Sabemos que “o encontro consigo mesmo” não é algo priorizado nos currículos escolares nem nas políticas educacionais da atualidade. Talvez, seja essa uma grande lacuna e um grande desafio para todos aqueles envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem dentro da escola.

Assim sendo, procuramos, neste trabalho, caracterizar a experiência do silêncio como elemento presente, também, nas entrelinhas do acontecer educativo e a arte como possibilidade de vivenciar uma experiência estética transformadora.

Acreditamos, portanto, que este trabalho contribuirá para redimensionar posturas e práticas pedagógicas. Esperamos que ele sinalize um novo caminho em direção à transformação de todos nós.

Para tanto, esta Tese assume a seguinte configuração:

² Para Lyotard “a sensação é também a afecção que o sujeito – seria preciso dizer: o pensamento-corpo, que eu chamarei a *anima* – sente por ocasião de um acontecimento sensível” (LYOTARD, 1996, p. 213)

Capítulo I: EXPERIÊNCIA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO. Nele abordaremos o tema da experiência e seu empobrecimento nos dias atuais assim como as relações entre experiência e subjetividade. Faremos um diagnóstico do tempo presente e suas manifestações dentro da escola.

Capítulo II: ARTE COMO FORMA DE VIDA. Para retomar um tipo de educação que forme e ao mesmo tempo transforme os sujeitos envolvidos, analisaremos as práticas de si na Antiguidade, sobretudo na ascese dos estoicos onde o silêncio aparece como uma dentre as muitas práticas necessárias à conversão a si e ao encontro do sujeito com a verdade.

Capítulo III: O SILÊNCIO DO SER. Aprofundaremos-nos no silêncio, já não como prática, mas como elemento constitutivo do ser e, portanto, lugar onde podemos fazer experiência e onde a arte da vida se transforma em arte da existência.

Capítulo IV: ARTE COMO PORTAL. Nele buscaremos descobrir o que acontece na morada secreta que nos constitui e como a arte pode ser um caminho em direção a ela.

Por último, ressaltamos o que foi denominado de Ecos Finais. Após a análise do objeto – o silêncio e a arte - a partir de todas as possibilidades e ângulos explorados, apontaremos questões que, dada a sua relevância, poderão ser retomadas e aprofundadas numa outra oportunidade por todos aqueles sensíveis á temática, dentre os quais nos incluímos.

CAPÍTULO I

EXPERIÊNCIA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO

[..]) o real não está na saída nem na chegada:
 ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
 Viver é um descuido prosseguido.
 João Guimarães Rosa: ³Grande sertão: Veredas.

O termo experiência, segundo Jay (2009), não pode ser traduzido sem levar em conta os significados políticos, religiosos, morais e estéticos, que o termo teve ao longo do tempo. Embora o autor percorra as mudanças e associações do termo *experiência* ao longo da história do pensamento, desde os gregos até a atualidade, apontaremos tão somente para as raízes do termo a fim de compreender seu significado e dimensão nos dias de hoje.

O primeiro significado atribuído pelo autor ao termo experiência está associado ao termo latim *experientia* da qual derivam a palavra inglesa *experience*, a francesa *expérience* e a italiana *esperienza*. A própria palavra *experientia*, do latim, significa “juízo, prova ou experimento” (JAY, 2009, p. 26). Por sua vez, prova está associada ao verbo provar, *expereri*, que teria a mesma raiz que *periculum*, perigo. Desse modo, haveria uma ligação encoberta entre as palavras experiência e perigo. Tendo em conta que o prefixo *ex* denota “saída de”, o termo experiência estaria relacionado ao fato de alguém haver enfrentado e superado os perigos e de ter aprendido algo no encontro com eles. Dessa forma, enfrentar os perigos implicaria um sair de um estado de inocência para entrar no mundo.

As raízes gregas da palavra *experientia* remetem a dois termos: *empeiria*, da qual deriva a palavra inglesa *empirical*, e a *pathos* que significa “algo que sucede”. *Empeiria* mostra uma clara relação entre “a experiência e a sensação crua, não reflexiva, ou a observação não mediada (contraposta à razão, à teoria ou a especulação)” (JAY, 2009, p. 26)⁴. Essa associação levou à crença de que a experiência, ao tratar de assuntos específicos, é única, individual e, portanto, não transmissível. Dessa forma, a experiência pode denotar uma dimensão prática

³ João Guimarães Rosa foi escritor, médico e diplomata brasileiro, nascido em 1908 em Cordisburgo-MG. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1967, três dias após pronunciar seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras.

⁴ Tradução nossa.

(*empeiria*) quando associada a experimento, ou uma dimensão passiva (*pathos*) quando associada ao fato de ela chegar a nós sem que a tenhamos buscado ou desejado.

Jay analisa também a palavra experiência e suas relações com dois termos da língua alemã: *Erlebnis* e *Erfahrung*. A primeira significa vivência, a segunda, experiência. *Erlebnis* contém em si a palavra *Leben* (vida) situada no *Lebenswelt*, mundo cotidiano, mundo das práticas não teorizadas. Em contrapartida, *Erfahrung* implica aventura e aprendizado por conter em sua raiz a palavra *Fahrt*, viagem, e *Gefahr*, perigo. Estas duas últimas palavras fazem com que o significado de experiência inclua um vínculo com a memória, levando, assim, à crença de que a experiência é acumulativa e que somente no final da viagem ela poderia proporcionar sabedoria.

Segundo Jay, as palavras *Erlebnis* e *Erfahrung* são traduzidas ao inglês com um único termo o que denota que *experiência* “é um termo repleto de significados sedimentados, passíveis de se atualizar para servir a diversos propósitos e de se justapor a uma gama de antônimos” (JAY, 2009, p. 28).

Por entendermos que a experiência está ligada à vida, nós a enfocaremos, no contexto deste trabalho, como *pathos*, aquilo que chega sem que nós o tenhamos procurado, nos surpreende e assombra.

Do mesmo modo que Jay, Jorge Larrosa⁵ (2002) analisa o termo experiência desde suas raízes *experiri*, *periri* e *periculum*, perigo. O autor faz menção à raiz indoeuropéia *per* e sua ligação com travessia, percorrido, passagem e prova. Por outro lado, nas línguas latinas, a raiz *per* aparece na palavra pirata. Larrosa associa o *ex* de experiência a várias palavras, sobretudo do espanhol, como *exterior*, *extranjero*, exílio, *extraño* e, por último, existência.

Deduzimos, então, que o termo experiência designa o espírito do pirata que, nas suas incontáveis travessias, abre-se ao mundo, ao desconhecido, ao perigo, à surpresa. Essa é sua forma de atravessar a vida. A incerteza e, talvez, certo estado de desamparo são elementos constitutivos da sua existência. Entre os conceitos apresentados, é esse o sentido que utilizaremos neste trabalho ao compreendê-lo na práxis educativa.

⁵ Filósofo espanhol. Doutor em Pedagogia e professor de Filosofia da Educação do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona.

Nos apelos da sociedade atual não há lugar para incertezas, ambiguidades, dúvidas (LARROSA, 2004). Viver com *espírito de pirata* requer muita coragem e extrema confiança no movimento da própria vida, capacidade esta que temos perdido ou nos foi sub-repticiamente retirada. Queremos assegurar o amanhã, a nossa posição na sociedade, o nosso sucesso profissional. Na procura de certeza e segurança, esquecemos que a única certeza é a incerteza do desenrolar da vida. Essa falta de confiança leva-nos a acumular medos, muitas vezes infundados, que são transmitidos de uns para os outros impedindo a experiência e velando a própria existência. Temos, sobretudo, medo da tristeza e da angústia. Não queremos nem admitimos falir como seres humanos. Um vazio aterrorizante surge, então, ao negarmos aspectos naturais e inerentes à própria vida.

Larrosa (2004, p. 22) aponta que a experiência, nos tempos modernos, ao ser transformada em experimento, perdeu o que ela tem de mais valioso: “a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização”. O autor liga experiência à vida, à existência.

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, que sua própria existência: corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros (LARROSA, 2004, p.25).

Se a experiência é o modo de habitar o mundo, se ela é uma forma de ser, então, ela é única, individual, intransferível e está relacionada somente com o sujeito que a exerce. Larrosa (2002, p.21, grifos nossos) afirma: “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”.

Segundo o referido autor, embora muitas coisas aconteçam a cada dia, a experiência em si tornou-se coisa rara. Os motivos para que isto assim seja são os mais variados. Dentre eles, Larrosa (2002) destaca os seguintes.

O primeiro deles é o do excesso de informação que, ao não abrir espaço para a experiência, torna-se uma antiexperiência. Assim, o autor distingue entre o saber surgido da informação, que é o saber das coisas, e o saber da experiência que aflora quando de fato nos acontece, modifica, transforma.

Um segundo aspecto que empobrece a experiência é, segundo Larrosa, o excesso de opinião. Ao estarmos informados atrevemo-nos a opinar imperativamente, anulando, assim, as possibilidades da experiência.

Em relação a esse tema a jornalista Eliane Brum⁶ (2009) afirma vivermos “num mundo de surdos sem deficiência auditiva” e escreve:

Percebo também que há uma pressão para que nos tornemos falantes. Ser falante supostamente seria uma vantagem no mundo, especialmente no mundo do trabalho. Mesmo que você não diga nada de novo, mesmo que você repita o que o chefe disse com outras palavras. Mas falar, qualquer coisa, é marcar presença, é uma tentativa de garantir-se necessário. E ser quieto, calado, é visto como um tipo invisível de deficiência. (BRUM, 2009).

A tendência a valorizar o excesso de opinião permeia também a aprendizagem ao fazer da informação um objetivo e da resposta uma reação subjetiva, automática e reduzida ao fato de estar a favor ou contra, sem a mediação do pensamento e o trabalho exigente do pensar. (LARROSA, 2002, p. 23).

É como se o sujeito se retirasse do seu próprio discurso. O saber ou estar informado das coisas não possibilita a experiência e a opinião reflexa e automática descarta o silêncio necessário para pensar o que *nos* passa.

O terceiro aspecto, “inimigo mortal da experiência” é, segundo Larrosa, a falta de tempo. Por causa da velocidade do tempo atual, os estímulos se sucedem ininterruptamente, são fugazes, instantâneos e imediatamente substituídos por outros. “O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada (LARROSA, 2002, p. 23).

Como último aspecto inimigo da experiência Larrosa aponta o excesso de trabalho. O autor menciona o clichê segundo o qual os livros e os centros de ensino servem para aprender a teoria; já o trabalho, para adquirir experiência. Desta forma, os currículos são elaborados seguindo as áreas de formação acadêmica e da experiência prática. O autor aponta para o perigo de confundir experiência com

⁶ Eliane Brum é repórter especial da revista *ÉPOCA*. Ganhou mais de 40 prêmios nacionais e internacionais de Jornalismo. É autora de *A Vida Que Ninguém Vê* (Arquipélago Editorial, Prêmio Jabuti 2007) e *O Olho da Rua* (Globo).

trabalho e transformá-la, assim, em “créditos, em mercadoria, em valor de troca” (LARROSA, 2002, p. 24)

Larrosa acrescenta que a fragmentação “impede a conexão significativa entre acontecimentos”⁷ e também a memória.

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. [...] Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LARROSA, 2002, p. 23).

O excesso de informação e, concomitantemente, de opinião, a falta de tempo, que destrói a memória e a capacidade de silêncio, e o excesso de trabalho - todas estas características da nossa vida moderna - fazem com que caminhemos em sentido contrário à experiência.

Assim, Larrosa procura abordar o problema da experiência à luz de seu empobrecimento na atualidade para, então, analisar os limites da subjetividade e da formação do sujeito. Seguindo esse percurso, analisaremos a seguir o problema do empobrecimento da experiência.

1.1 Empobrecimento da experiência e o problema da subjetividade

A empobrecimento da experiência foi um processo lento e paulatino ao longo do século XX, que já tinha sido denunciado, em 1933, por Walter Benjamin⁸.

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. [...] Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiência comunicáveis, e não mais ricos (BENJAMIN, 1994, p114).

⁷ Aprofundaremos a temática do acontecimento nos próximos capítulos. Mencionamos aqui apenas dois significados do termo: Em primeiro lugar, tem caráter de acontecimento aquilo que, tendo já ocorrido, apresenta, todavia, uma certa “atualidade” nas coordenadas do tempo presente. Afirmamos, então, que esse acontecimento “nos dá a pensar” e constitui uma provocação ao pensamento.

Em segundo lugar, todo o acontecimento é aquilo que se passa “aqui” e “agora”, o que “irrompe”, por surpresa e de modo imprevisto, numa situação particular. É o que *se faz presente*, o que emerge fendendo o presente e introduzindo nele uma certa *descontinuidade* (relativamente ao passado e ao futuro). (Vilela e Bárcena apud Dicionário de Filosofia da Educação. Adalberto Dias de Carvalho, Coordenador)

⁸ Filósofo, crítico literário, tradutor e sociólogo da cultura, nasceu em Berlin em 1892 e faleceu em Portbou em 1940. Membro da Escola de Frankfurt.

Benjamin afirma ainda que o monstruoso desenvolvimento da técnica que se sobrepôs ao homem produz uma nova forma de miséria na humanidade. Uma miséria marcada pela exclusão dos valores culturais da nossa própria experiência.

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Essa pobreza transcendeu os limites do individual para se transformar em pobreza de toda a humanidade. Assim surge, segundo o autor, uma nova barbárie que impele ao bárbaro a “partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1994, p. 116).

A consequência dessa pobreza traduz-se em cansaço ao qual segue o sonho que compensa a tristeza e desânimo do dia. Em sonho realiza-se “a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças” (BENJAMIN, 1994, p. 118).

Para Benjamin, perdemos a faculdade de intercambiar experiências no momento em que elas deixaram de ser comunicáveis. Se elas não são comunicáveis “não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros” (BENJAMIN, 1987b, p. 200)⁹.

Em suas palavras “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (BENJAMIN, 1987b, p. 200-201).

Benjamin acrescenta que a difusão da informação é responsável pelo declínio da arte de narrar. O narrador não apela às sutilezas psicológicas e isso possibilita que a narrativa fique gravada na memória do ouvinte. Esse processo de assimilação se dá em camadas e exige distensão. Assim, o ouvinte re-contará um dia a história, porque ela terá sido assimilada à sua própria experiência. Não acontece o mesmo com a informação já que, na sua exatidão, ela impede ao sujeito adicionar a ela o

⁹ O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.

contexto psicológico. Benjamin afirma que a distensão necessária para assimilar a narrativa está em vias de extinção e completa:

Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos - as atividades intimamente associadas ao tédio - já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo (BENJAMIN, 1987b, p. 205).

Se Benjamin, no início do século XX, fez estas afirmações, o que podemos pensar do homem contemporâneo? Como fica a experiência em nossos dias? Qual é lugar reservado para ela na sociedade? E na escola?

Foi em Agamben¹⁰, (2005) que encontramos algumas respostas. Em sua obra “Infância e História, ensaio sobre a destruição da experiência” o autor escreve: “assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 21). Da mesma forma que Larrosa, Agamben aponta para o momento em que a experiência se torna experimento, objetivo, fora do sujeito.

Até o nascimento da ciência moderna o sujeito da experiência era diferente do sujeito da ciência. Na Antiguidade existia uma separação entre inteligência e alma e, nesse contexto, o problema da experiência, era um problema “da relação [...] entre o intelecto separado e os indivíduos em sua singularidade, entre o uno e o múltiplo, entre o inteligível e o sensível, entre o humano e o divino” (AGAMBEN, 2005, p. 27). A ciência moderna, ao fazer da experiência o caminho, o método do conhecimento, elimina a separação entre o saber do *pathei máthos* e o saber da ciência.

Surge, então, a pergunta: qual o lugar ocupado pela experiência, onde ela se situa? É possível visualizar o espaço da pura experiência?

É Agamben quem responde:

Uma experiência originária, portanto, longe de ser algo subjetivo, não poderia ser nada além daquilo que, no homem, está antes do sujeito, vale dizer, antes da linguagem: uma experiência “muda” no sentido literal do

¹⁰Giorgio Agamben nasceu em Roma em 1942. Filósofo, ensaísta e professor, foi responsável pela edição italiana da obra de Walter Benjamin. Sua obra aborda as relações entre filosofia, literatura, poesia e política. Atualmente leciona Estética e Filosofia Teorética na *Facoltà di Design e Arte* na Universidade de IAUV, em Veneza.

termo, uma *in-fância* do homem, da qual a linguagem deveria, precisamente, assinalar o limite (AGAMBEN, 2005, p. 58).

Portanto, o lugar da experiência seria diferente do lugar da linguagem. Nesse sentido, Agamben coloca o problema da experiência, como pátria do homem, na origem da linguagem, como língua e como fala.

Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e lingüístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ela tenha sido ou seja ainda in-fante, isto é a experiência (AGAMBEN, 2005, p. 62).

Ao considerar a experiência como pátria do homem, como infância do homem, Agamben afirma, então, que “a linguagem é o lugar onde a experiência deve tornar-se verdade”. Desse modo, a experiência “é a própria origem transcendental da linguagem, é simplesmente infância do homem”. E, como infância, a experiência seria um “*mystérion* que todo homem institui pelo fato de ter uma infância”. (AGAMBEN, 2005, p. 63). Ao esclarecer esse *mystérion*, o autor afirma ainda que ele é o “voto que empenha o homem com a palavra e a verdade” (AGAMBEN, 2005, p. 63). Ao mesmo tempo, a experiência como infância “instaura na linguagem aquela cisão entre *língua* e *discurso* que caracteriza de modo exclusivo e fundamental a linguagem do homem” (AGAMBEN, 2005, p. 63).

Nesse sentido, para além do empobrecimento da experiência, pode haver um lugar para que ela seja retomada: a infância. Por isso, na atualidade, uma de suas possibilidades é a de que seja retomada ocupando o lugar do “não discurso”, como pátria do homem, sendo indispensável na formação e transformação de nós mesmos. Somente na experiência residiria, assim, a riqueza e o sentido da existência, inclusive, daquela que habita a própria práxis educativa.

1.2 Subjetividade, escola e tempo presente: um diagnóstico

Ao observar e refletir sobre algumas características da sociedade atual, deparamo-nos com problemas intimamente ligados ao tipo de valores que regem e norteiam nossas vidas. Valores que nos são dados desde fora, sugeridos sutilmente e que acabam sendo norteadores dessa mesma vida.

Se nos perguntamos a respeito da formação dos sujeitos na atualidade, percebemos o quanto os avanços tecnológicos e científicos exigem dos mesmos o domínio de conteúdos e informações que estão em perpétua mudança, num processo de aceleração sem fim. A sensação que temos diante da aceleração é que não temos mais tempo para acompanhar a velocidade do tempo presente. Essa aceleração não diz respeito tão somente à formação dos sujeitos, ela ocupa todos os espaços de nossas vidas. O tempo da sociedade atual nos engole e afoga e para acompanhar seu ritmo somos obrigados a aceitar valores que, uma vez impostos, deixam detrás de si rastros de depressão, medo e falta de sentido. O tempo transformou-se numa máquina centrífuga que na sua velocidade vai descartando, eliminando tudo aquilo ou todos aqueles que não entram no seu eixo.

Embora falemos tanto em inclusão, no mundo globalizado em que vivemos, percebemos que o fluxo do tempo atual vai aos poucos nos excluindo ou engolindo de tal forma que pouco tempo resta para nós mesmos. Quanto mais o sistema nos inclui nele mais ele nos exclui de nós mesmos. Pelbart¹¹ (2000, p. 31) postula que a “mundialização abole o dentro e fora, instaura um espaço liso e significa a inclusão total”. Aponta ainda para “a mentira da universalidade que inclui a força de exclusão” (PELBART, 2000, p. 31)

Para abolir o dentro e o fora somos levados a consumir, entre outras coisas, o bem mais precioso: o tempo, nosso tempo.

Como afirma Pelbart:

Cada indivíduo produz visando uma satisfação final, mas os homens passam mais tempo visando essa satisfação do que usufruindo dela. O objetivo, por exemplo, é crescentemente adquirir meios para ganhar tempo, para ter mais tempo, para ter mais tempo livre. [...] Para ter todo o tempo ele perde todo o tempo (PELBART, 2000, p. 34).

Ao termos que trabalhar para ganhar tempo para ter mais tempo, a produção, embora centrada em bens materiais, torna-se imaterial e afetiva já que aponta, fundamentalmente, a produzir formas de vida. É-nos dito como devemos pensar, sentir e ver as coisas, como devemos nos vestir e nos sentir (LAZZARATO,

¹¹ Peter Pál Pelbart é filósofo, estudioso da obra de Gilles Deleuze e tradutor. Atualmente é professor no Departamento de Filosofia e no Núcleo de Estudos da Subjetividade da Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP. Coordena uma trupe de teatro com usuários de saúde mental na cidade de São Paulo (Cia Teatral Ueinz).

apud PELBART, 2000, p. 36). Dessa forma, o que na verdade se produz é subjetividade, ela passa a ser condição, conteúdo e resultado do trabalho. Perpassa, assim, não tão somente o processo do trabalho, mas o seu produto.

Mas é preciso insistir: a subjetividade não é algo abstrato, trata-se de vida, das formas de vida, das maneiras de sentir, de amar, de perceber, de imaginar, de sonhar, de fazer, mas também de habitar, de vestir-se, de se embelezar, de fruir, etc. Se é um fato que a produção de subjetividade está no cerne do trabalho contemporâneo, é a vida que aí está em jogo. O trabalho precisa da vida como nunca, e seu produto afeta a vida numa escala sem precedentes (PELBART, 2000, p. 37).

Se a produção e o consumo apontam para a subjetividade, temos de admitir que a perda da mesma por parte dos sujeitos traz graves conseqüências; muitas vezes irreparáveis. Ao se adentrar em todas as esferas da vida, o tempo da sociedade engole nosso tempo, deixando rastros de depressão, medo e falta de sentido.

A psicanalista Maria Rita Kehl¹² (2009) tem abordado a problemática do tempo na modernidade e as suas relações com as depressões. No seu livro *O Tempo e o Cão: a atualidade das depressões* a autora aponta para a brutalidade da relação dos sujeitos com o tempo e afirma que a experiência do tempo na sociedade atual está reduzida à experiência da velocidade.

Esse fenômeno tem acarretado aumento considerável de depressões, fruto do desequilíbrio entre o tempo do sujeito e o tempo da sociedade. A psicanálise permitiria ao depressivo, segundo a autora, um re-encontro com a sua temporalidade perdida ao entrar em contato com a experiência atemporal do seu psiquismo. O vazio, o empobrecimento da vida interior, a falta de sentido, nada mais são que manifestações da recusa de se inserir no tempo da sociedade, o tempo do Outro¹³.

Kehl (2009) afirma que os depressivos da atualidade são remanescentes dos antigos melancólicos, embora a melancolia seja uma forma mais grave de

¹² Jornalista brasileira nascida em Campinas, SP. Doutora em psicanálise pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

¹³ A autora utiliza o termo “o Outro” no sentido lacaniano, referindo-se à “dimensão simbólica que está na origem da divisão do sujeito”. [...] “A mãe e o pai, que introduzem o *infans* na linguagem, constituem as primeiras representações imaginárias do Outro [...]. O professor, o líder político, o monarca, Deus, o parceiro amoroso, são os exemplos mais freqüentes das diversas representações daquele a quem o sujeito neurótico dirige a pergunta: O que deseja de mim?”(KEHL, 2009, p. 44, nota de rodapé).

depressão, e entende que o aumento das depressões nos dias atuais é um sintoma social reflexo do mal-estar da civilização. Ao considerar as depressões como sintoma social, a autora afirma serem os depressivos, “em seu silêncio e recolhimento”, um grupo “incômodo e ruidoso” tanto quanto o foram as histerias no passado (KEHL, 2009, p. 22). A consequência do ruído e do incômodo é o desprezo e a exclusão.

A depressão é sintoma social porque desfaz, lenta e silenciosamente, a teia de sentidos e de crenças que sustenta e ordena a vida social desta primeira década do século XXI. Por isso mesmo, os depressivos, além de se sentirem na contramão de seu tempo, vêem sua solidão agravar-se em função do desprestígio social de sua tristeza. Se o tédio, o *spleen*¹⁴, o luto e outras formas de abatimento são malvistas no mundo atual, os depressivos correm o risco de ser discriminados como doentes contagiosos, portadores da má notícia da qual ninguém quer saber (KEHL, 2009, p. 22).

A autora afirma ainda que essa discriminação adquire dimensões catastróficas entre os adolescentes depressivos e culmina, muitas vezes, em intentos de suicídio bem sucedidos, embora desnecessários.

Concordamos com Kehl (2009) nesse sentido por termos presenciado, em sala de aula ao longo dos últimos anos, certo desânimo e apatia entre os jovens que afirmam não encontrarem um sentido para as suas vidas. Temos presenciado, também, um aumento considerável de crianças e jovens que precisam ser medicados para poder estar em sala de aula e participar dos processos pedagógicos.

Estamos condenados a ser bem sucedidos e o preço desse sucesso requer dinamismo, velocidade, responsabilidade individual, informação e eficiência. Não há lugar na sociedade para aqueles que não correspondem ao ideal imposto. Não se adaptar, resistir às formas impostas é considerado doença e as doenças devem ser isoladas, medicadas, controladas.

Como afirma Kehl (2006, p.31):

Ao patologizar a tristeza, perde-se um importante saber sobre a dor de viver. Aos que sofreram o abalo de uma morte importante, de uma doença, de um acidente grave, a medicalização da tristeza ou do luto rouba ao

¹⁴ Termo inglês que designa melancolia, tédio, angústia, ressentimento, depressão, ressentimento. (Observação nossa).

sujeito o tempo necessário para superar o abalo e construir novas referências, e até mesmo outras normas de vida, mais compatíveis com a perda ou com a eventual incapacitação.

Mas, como postulava Pelbart (2000), o que está em jogo na dinâmica da sociedade é a nossa própria vida, e nesse jogo a subjetividade está comprometida. Percebemos uma paulatina e lenta perda da subjetividade a partir do momento em que o biológico, o técnico e o científico ocupam um lugar preponderante na nossa formação e nos cuidados que dispensamos a nós mesmos. Esperamos e acompanhamos as novidades trazidas pela ciência e pela técnica e vivemos desta forma, sempre à espera do que virá, das novidades, das novas pesquisas e avanços, das tendências de ponta. Por um lado, somos levados a olhar ininterruptamente para um futuro que nunca chega. Isso implica em apagar nossa memória, esquecer nosso passado, nossa história e nosso presente. Fica difícil, então, conviver com aquilo que escapa aos padrões aceitáveis, quando não dos padrões que nos são impostos pela sociedade. Por outro lado, sonhamos com uma vida tranqüila, linear, sem turbulências.

A correria à qual somos lançados e à qual nos submetemos faz com que, ao final do dia, nem consigamos lembrar tudo o que fizemos, onde estivemos, com quem nos encontramos. Corremos quando acordamos, corremos para conquistar espaços, corremos para nos formar, simplesmente corremos. E nessa corrida sem fim muito fica para trás, talvez, nós mesmos ficamos para trás. Esquecemos que o tempo é um percurso, uma vivência subjetiva e que a continuidade da existência é dada pela memória, pelos fatos vividos, por tudo que aprendemos.

Na práxis educativa também corremos, em nome do extenso conteúdo a ser ministrado, atropelando aqueles a quem o mesmo é destinado. Mas não são somente os alunos que sofrem as conseqüências da velocidade atual. No que diz respeito aos professores, a problemática do tempo não se reduz ao fato de sermos pressionados a transmitir conteúdos. O consumo do tempo de quem ensina, torna a relação pedagógica e o espaço da escola estressantes.

Rotina, burocracia, racionalidade interna da escola e a excessiva intervenção do estado dentro dela, tudo isso cria um ambiente de claustrofobia, uma panela de pressão, uma forma de fazer que escraviza e cria um mal-estar contínuo. As práticas normalizadoras crescentes na sociedade contemporânea, ameaçadoras da liberdade, traduzem-se na escola de forma sutil por meio de pequenas técnicas

como preencher tabelas, aplicar avaliações, produzir gráficos, seguir cartilhas previamente elaboradas por instâncias superiores, e tantas outras. Isso é uma forma de disciplina que exige uma obediência rotineira e afoga a vida do professor.

Ao referir-se à disciplina, Foucault¹⁵ afirma que ela está baseada numa utilização crescente do tempo que transforma o trabalho em exaustão. Por trás da disciplina há um intento de extrair do tempo sempre mais tempo e de consumir sempre mais forças.

O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (FOUCAULT, 2007, p. 131).

Na disciplina há embutida uma forma de poder que, ao adestrar, vai consumindo, retirando forças dos indivíduos a fim de se apropriar deles, sempre mais e de forma cada vez mais apurada. Foucault afirma: “A disciplina fabrica indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2007, p. 143).

Não somente somos disciplinados quando obrigados a nos sujeitar a pequenas, inúmeras tarefas. Também o saber ocupa um grande espaço em sala de aula. O discurso dos especialistas tem uma força enorme; eles dizem o que temos que fazer, como e quando fazer. São eles que introduzem modos de ser, de pensar, de agir. A nós cabe nos mantermos permanentemente informados, em dia com todas as novidades.

Nesse vaivém a que somos expostos ficamos confusos, nosso andar torna-se errático, como afirma Ives de La Taille¹⁶ (2009). Para o autor estamos em uma *cultura do tédio* que surge não tão somente quando as atividades que realizamos carecem de interesse e de sentido, mas também, quando a vida em si carece de interesse e de sentido (La Taille, 2009, p. 17). Assim como para Kehl os

¹⁵ Michel Foucault foi um filósofo francês nascido em Poitiers, em 1926. Formado em Filosofia e Psicologia pela Sorbonne e especializado em Psicologia Patológica. Lecionou em várias universidades na Alemanha, Tunísia, Suécia e Estados Unidos. Esteve no Brasil onde pronunciou várias conferências dentre as quais se destaca “A Verdade e as Formas Jurídicas” realizada na PUC de Rio de Janeiro. Faleceu em Paris aos 57 anos.

¹⁶ Ives de La Taille nasceu em França, mas, desde criança, vive no Brasil. É psicólogo especializado em Desenvolvimento Moral e Professor Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

depressivos estão sendo excluídos, para La Taille os que sofrem de tédio também o são.

Desde então (1970) o bombardeio de “felicidade” foi aumentando de intensidade e hoje, com efeito, sentir-se infeliz é visto mais como incompetência social do que como resultado de uma tomada de consciência implacável. Sentir tédio é visto mais como fraqueza de caráter do que como humilde reconhecimento do vazio da vida (LA TAILLE, 2009, p. 19).

Para esclarecer as características da *cultura do tédio* o autor vale-se das metáforas do “peregrino” e do “turista”¹⁷.

Embora a viagem em si pertença à vida tanto do turista quanto do peregrino, La Taille ressalta os motivos que estão por trás da mesma. O peregrino viaja por motivos religiosos, políticos ou existenciais e escolhe a sua meta baseado nesses motivos. Sua viagem, portanto, está ligada à vida, ao sentido de sua vida e nela está implícita a busca por sua identidade, a busca de si. A sua busca é a de um encontro, é um ato de fé, e a viagem uma ponte entre um antes e um depois.

Enquanto o encontro não acontece, a viagem continua. Embora o peregrino volte a sua casa, toda a viagem é marcada por uma atitude de quem vai morar, por algum tempo, no lugar visitado. Assim, ele volta para casa sem nada material, trazendo apenas *experiências transformadoras e aprendizagens significativas. Leva consigo toda uma memória* (LA TAILLE, 2009, p. 22).

Já o turista planeja a sua viagem querendo conhecer novos lugares ou divertir-se ou descansar, muitas vezes movido pela curiosidade. Sua escolha é feita a partir de propagandas ou da moda ou de matérias lidas em jornais. Para programar a viagem avalia seu dinheiro e seu tempo disponível. A viagem será apenas um fragmento de tempo, em geral tempo de férias, destinado a fazer um parêntese no tempo de trabalho. Para o turista a volta é necessária e tem data marcada. Seu único objetivo é visitar o lugar da sua escolha. É para lá que ele leva a sua identidade e sua sede por coisas exóticas, novidades, alteridades. A viagem do turista é um ato de consumo, ele voltará para casa com as malas mais cheias: souvenirs, presentes, fotos, recordações e imagens serão adicionadas a sua bagagem de regresso.

¹⁷ La Taille esclarece que as metáforas “peregrino” e “turista” são emprestadas de Zygmunt Bauman (2003), pensador polonês, estudioso da pós-modernidade.

Essas diferenças no motivo da viagem e nas atitudes entre o peregrino e o turista levam La Taille a analisar o percurso, o andar da viagem em si. Para que o peregrino possa andar, ele precisa ter tempo, muitas vezes ele andar a pé. O caminho está incluído na sua busca de sentido e identidade, é isso que torna a viagem significativa. O caminho é parte da peregrinação e oportunidade de contemplação. O peregrino é movido por uma vontade que é busca ativa para que o seu desejo se cumpra. Ele é movido por um apetite, o da busca e da significação.

Em contrapartida, a viagem do turista deverá ser rápida, confortável, programada. A viagem em si está desconectada do ponto de chegada e não faz parte do objetivo da mesma. Por não ter significação, o percurso até o lugar de escolha é um mal necessário e, se ele for longo, deverá incluir distrações que encurtem o tempo ou, então, o turista procurará dormir. Ao contrário do peregrino, que é movido por uma vontade, o turista é movido por uma esperança, a de que tudo dê certo e ocorra sem empecilhos. Imprevistos desconcertam-no, atrapalham seu objetivo principal. Ele tem fome de coisas novas, de descanso, de distração; por isso o lugar escolhido deverá estar longe e ser diferente. (LA TAILLE, 2009, p. 15).

Embora todos nós, provavelmente, já nos tenhamos comportado, em diferentes situações, ora como turistas ora como peregrinos, fica claro que nossa vida atual está fortemente marcada pelas características do turista. Como afirma Bauman (2003), “o mundo não é mais acolhedor para os peregrinos” (BAUMAN apud LA TAILLE, 2009, p. 26). A velocidade à qual estamos submetidos faz de nós meros turistas incapazes de nos determos, aprofundarmo-nos, vivermos um tempo e um espaço outro que não o da fragmentação.

Os pedaços de espaço não costumam ter, para o turista, relações entre si. Eles equivalem a fragmentos que têm valor por si só, sem referência a um todo maior que os relacionem. [...] E ele vive o tempo também por fragmentos. [...] O tempo assemelha-se mais a uma sucessão de momentos do que a um fluxo contínuo (LA TAILLE, 2009, p. 27).

Uma das conseqüências da fragmentação do tempo é a ruptura da continuidade da vida, em que passado e futuro condicionam o presente. Se o passado remete à memória e o futuro a algo a ser construído, negá-los ou destituí-los das nossas vidas faz da vida um eterno presente, um aqui e agora vazio de sentido.

Ao se referir ao homem contemporâneo, La Taille escreve:

Ele vive no “presente contínuo”, pois privado do passado, há alguns séculos destituído de sua função de fecundar o futuro, e também privado da função inspiradora desse futuro: um porvir amputado da idéia de progresso da humanidade, um futuro sem utopias, um futuro condenado a repetir monotonamente o vazio ideológico do presente; e, se não visto como mesmice, é visto como perigoso, com sombrias perspectivas políticas, econômicas e ambientais (LA TAILLE, 2009, p. 37).

Para o autor, essa realidade constitui o cerne da *cultura do tédio*, em que o alto índice de depressão e a alta frequência de suicídios são seus indicadores. Perdemos o sentido da vida ao perder a direção da mesma ou, pelo menos, o seu controle. A proposta do autor é converter essa “cultura do tédio” em uma “cultura de sentido” e reverter uma “cultura da vaidade” para outra do “respeito de si” (LA TAILLE, 2009).

Nesse processo, a escola ocupa um lugar preponderante já que *Não há “cultura de sentido” sem “educação para o sentido”* (LA TAILLE, 2009, p. 86) e *“não há cultura do sentido eticamente válida se não acompanhada de uma cultura do respeito de si”* (LA TAILLE, 2009, p. 155).

A *educação para o sentido* está ligada, fundamentalmente, à busca da verdade; é ela quem dá sentido à vida. Ora, procurar o sentido implica pensar, e o pensar é impulsionado, entre outros fatores, pela preocupação com a verdade.

Por isso La Taille afirma (2009, p. 88):

Em resumo, não se imagina alguém tendo êxito em conferir sentido para sua própria vida se inconsciente de si mesmo e ignorante das características do mundo que habita. Deve-se, portanto, pensar sobre si e pensar sobre o mundo.

E é aqui que reencontramos o tema da verdade. O que acabei de dizer pressupõe naturalmente que os produtos do pensamento sobre si e sobre o meio correspondam à verdade.

Nesse sentido, escola ocupa um lugar preponderante, pois é nela que as crianças e os jovens passam muitos anos de suas vidas e porque “os próprios conhecimentos transmitidos na escola são portadores de sentido que transcendem as especificidades de cada matéria” (LA TAILLE, 2009, p. 80). Afirma o autor;

A escola é uma verdadeira *usina de sentidos*, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo. No entanto, para que essa “usina” realmente produza algo de

bom, algo de rico, é preciso que quem a dirige, quem nela trabalha, se disponha a fazê-lo (LA TAILLE, 2009, p. 80-81).

Mas, inserida na nossa sociedade e na nossa cultura, a escola auxilia-se do espírito que move nosso tempo para se recriar e reproduzir. Como instituição moderna, ela parte de uma idéia de formação mais próxima ao turista do que ao do peregrino ao fazer com que os alunos se adéqüem ao novo espaço e ao novo tempo.

1.3 *Bildung* como experiência de vida

Para compreendermos a palavra 'formação' faz-se necessário examinar a história e na evolução diacrônica do termo. A palavra formação deriva do termo alemão *Bildung* cujo conceito moderno surge, naquele país, em fins do século XVIII. Segundo Bolle¹⁸, "é até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual" (BOLLE, 1997, p.14). Na época medieval a palavra *Bildung* estava ligada ao termo latim *imago* (imagem) e ao termo alemão *Bild* (imagem, figura, quadro, pintura, estampa, retrato). O último termo associa *Bildung* à tarefa do artista plástico.

No Iluminismo as palavras *Bildung* (formação) e *Erziehung* (educação) foram utilizadas simultaneamente embora a segunda tivesse mais peso porque associada à "vontade de educar", expressa pelos *Aufklärer*, educadores esclarecidos. A *Erziehung* passa a responder, assim, aos interesses e necessidades do século da razão e os Estados da Alemanha, a investir esforços no sentido de organizar um sistema de escola pública primária eficiente e adaptada às necessidades da época.

Cada súdito-cidadão deveria receber o tipo de formação mais adequado para poder tornar-se útil e dar os melhores rendimentos possíveis para o sistema econômico e o bem-estar social. Acentuaram-se, portanto, os aspectos pragmáticos da educação (cf. o inglês training), no sentido de canalizar todas as energias para os interesses do Estado (BOLLE, 1997, p. 16).

¹⁸ Willi Bolle nasceu na Alemanha e veio para o Brasil aos 22 anos. É professor de Literatura Alemã na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

Assim sendo, a educação iluminista busca se aproximar de um ideal de *Bildung* onde a forma é dada pelo exterior, isto é, pela ação do Estado e do *Aufklärer*, o educador.

A partir de 1760, o termo *Erziehung* começa a se emancipar e a palavra *Bildung* a ampliar seu significado; “algo que não pode ser obtido apenas por meio da educação [...], mas algo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se” (BOLLE, 1997, p. 17).

É Herder¹⁹ quem toma o termo *Bildung* totalmente independente de *Erziehung*, considerando o primeiro como o que procura o desenvolvimento físico, psíquico e intelectual do ser humano.

Discípulos de Herder, Schiller²⁰ e Goethe²¹ marcam com suas obras o início da Modernidade. Schiller propõe a criação de um teatro “que abre um raio imenso ao espírito sedento de ação, alimenta todas as forças da alma, sem esgotar nenhuma delas, e une a formação (*Bildung*) da inteligência e do coração com o mais nobre divertimento” (SCHILLER apud BOLLE, 1997, p. 20).

Por outro lado, Goethe escreve um romance sobre o teatro-formação focado na auto-formação e na reflexão crítica de si. O narrador desse romance é o Máster Wilhelm, quem dará ao termo *Bildung* uma nova conotação: a *Bildung* não mais se apresenta como atributo da classe nobre, ela estará agora associada aos homens simples, entre eles os ciganos com os quais o Máster se identifica pela sua forma de vida, pela sua viagem permanente e tudo o que ela guarda em incertezas e surpresas.

Essa idéia de Goethe vem mostrar a limitação da concepção iluminista postulada por Kant e apropriada pelo discurso pedagógico na pessoa do *Aufklärer*.

Diante do exposto, podemos concluir que o Iluminismo inaugura o conceito de formação que mais se assemelha ao do turista de La Taille, enquanto o Máster Wilhelm se distancia do mesmo, centrando-se na *Bildung* como viagem, como a vida do andarilho, a própria imagem do peregrino.

¹⁹Johann Gottfried Von Herder foi um teólogo alemão, aluno de Kant, nascido em 1744 na Prússia Oriental. Faleceu em Weimar em 1803. Foi mestre de Goethe e Schiller, cujo pensamento e obras Herder rejeita quando da evolução ao Classicismo de Weimar.

²⁰Friedrich Schiller (1759-1805) foi um historiador, filósofo, poeta e dramaturgo alemão. Sua poesia *An die Freude* (Ode à Alegria) inspirou o quarto movimento da Nona Sinfonia de Beethoven.

²¹Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) foi um escritor, poeta e pensador alemão, uma das mais importantes figuras da literatura alemã de do Romantismo europeu.

Se a escola, como afirmamos mais acima, preocupa-se com a formação dos indivíduos para que eles se adéquem às necessidades e exigências da sociedade atual, é inegável, então, que ela deixa de lado um aspecto do ser humano mais ligado à experiência de vida, por se sentir acuada pela velocidade dos nossos dias.

A urgência e a velocidade instauram-se também, em sala de aula. Tanto alunos quanto professores têm arrebatado o direito de viver seu próprio tempo, de fazer suas experiências.

Assim sendo, somos levados a lutar para formar indivíduos capazes de se saírem vitoriosos em suas vidas profissionais e colocamos nesse tipo de justificação o sentido da própria vida e da formação humana. Assim, ao nos preocuparmos em transmitir conteúdos, tornamos o ensino ostensivo no que diz respeito à linguagem falada e a transmissão como técnica comunicativa. Tendemos a querer formar o sujeito, sobretudo, no que se refere a uma aspiração de verdade, de objetividade e de eficiência, esquecendo-nos do sentido ético, político e crítico da educação, justamente o sentido que a ligava como práxis à formação humana.

A constituição dos saberes e das práticas escolares, desde a modernidade, se apoiou nessa restrição da experiência ao empírico, desenvolvida pelas ciências modernas, assim como se legitimou em discurso de verdade que se fundamenta na figura do sujeito, no pensamento supostamente identificante e na racionalidade instrumental, convertendo a práxis educativa em uma tecnologia, dentre as tantas existentes, no presente (PAGNI, 2008, p. 8).

Uma das consequências mais importantes desta nova forma de pensamento é que o sujeito, em sua totalidade e em sua interioridade, começa a ser retirado ou deixado de lado no processo do conhecimento. Esse sentido ético, político e crítico da educação, que na filosofia grega levava à verdade e a completude e - na filosofia cristã - à salvação, perdeu sentido e lugar nos dias atuais. Escolhe-se um caminho que nos afasta de nós mesmos e culmina com o silenciamento da experiência como forma de transformação.

A educação ostensiva, baseada na lógica da racionalidade técnica como caminho à verdade, privilegia a linguagem como única forma de transmissão de saberes. Assim, o professor é aquele que tem algo a transmitir e o aluno aquele que tem muito a aprender. Descartamos a possibilidade de que o professor tenha algo a

aprender e o aluno algo a ensinar. Essa postura implica a perda da experiência, tanto para o aluno quanto para o professor, especialmente no que ela tem de mais profundo e subjetivo, e um deslocamento da subjetividade para o campo da objetividade, da cientificidade.

Ao se restringir à operação de ajuste de meios aos fins dados, em vistas à eficiência da transmissão do que é ensinado e a objetividade de sua apreensão cognitiva pelos destinatários dessa arte, essa racionalidade exclui da elaboração dos saberes e práticas escolares, pressuposta pela sua organização e planejamento, a experiência e a vida às quais está associada (PAGNI, 2008, p. 11).

Se, como afirmamos mais acima, tudo nos leva a percorrer um caminho contrário ao da experiência, cabe perguntarmos como podemos restituí-la em nossas vidas? Que capacidades estão em jogo para que ela se torne um modo de habitar o mundo, uma forma de ser?

Mais uma vez, Larrosa vem ao nosso encontro:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer 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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Acreditamos que todas essas capacidades precisam do silêncio, entre outras condições, para serem desenvolvidas, pois é nele que se aguçam todos os sentidos e se abrem as portas da percepção.

Larrosa aponta para a necessidade de um recuo do sujeito a si mesmo, talvez o recuo ao silêncio, a fim de que algo, então, ecoe em nós o que sentimos e ative as forças para lidarmos com esse sentimento. Esse algo nada mais é que experiência, na qual todos os sentidos estão envolvidos e plenamente abertos, para o mundo, para o outro e para si próprios.

Assim sendo, o sujeito da experiência define-se, segundo Larrosa (2002), pela sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. O autor ressalta, porém, que essa passividade não está atrelada ao fato do sujeito ser ativo ou passivo, refere-se, em acepção mais acertada, a uma passividade “feita de paixão,

de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. (LARROSA, 2002, p. 24). Isto implica um sujeito “ex-posto”, aberto, entregue.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição [...], nem a “o-posição” [...], nem a “im-posição” [...], nem a “pro-posição” [...], mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2002, p. 25).

Somente estando expostos algo pode ou não nos acontecer como sujeitos, ao mesmo tempo em que se mobilizam em nós os recursos subjetivos que temos disponíveis para experimentarmos esse acontecimento.

Sem essa abertura e disposição, nada nos acontecerá e, portanto, seremos incapazes de fazer experiências que nos formem e nos transformem. Como Larrosa afirma: “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26), que implica o que esse mesmo sujeito tem de mais profundo.

Nesse processo de transformação, vai se constituindo um saber, diferente do simples saber das coisas e do mundo: um saber que está relacionado à sua utilização pelo sujeito para que melhor se conduza no mundo e assim se constitua a sabedoria; daí a “sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto” (LARROSA, 2002, p. 27). Portanto, a experiência é singular e pertence ao campo da subjetividade, ao contrário dos conhecimentos científicos e tecnológicos que estabelecem uma relação de exterioridade e de não implicação. Ela é inerente ao ser, um espaço de alquimia entre o conhecimento ou o saber e a própria vida. É isto que imprime à experiência seu caráter ético e estético.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como 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 é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p.27)

Na Antiguidade, o saber da experiência era um *páthei máthos*, quer dizer, aprendizagem “no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). A partir de Descartes essa forma de saber transforma-se em *mathema*, acumulação de conhecimentos objetivos, demonstráveis pelo experimento. Quer

dizer, o saber da existência torna-se o saber das coisas e a experiência – em sentido puramente científico - o caminho do conhecimento.

Destituir a experiência da vida dos sujeitos ou transformá-la em algo que está fora dos mesmos traz conseqüências lamentáveis, visíveis hoje nas famílias, nas sociedades e nos perigos que nos ameaçam como humanidade. Como afirma Larrosa (2002, p. 28), “o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência”. Pode-se dizer, então, que a experiência ocupa o lugar do “não discurso” e, como pátria do homem, é indispensável na formação e transformação de nós mesmos. Somente na experiência reside a riqueza e o sentido da existência.

Cabe, então, a pergunta: é possível retomar as rédeas de uma educação que além de formar os sujeitos para responder às necessidades do mercado de trabalho se ocupe com a formação existencial dos mesmos? Será que é possível, como afirmava La Taille, transformar a cultura do tédio numa cultura do sentido e do respeito do sujeito por si próprio?

Para responder a essas perguntas abordaremos, no próximo capítulo, a possibilidade de transformar a vida numa obra de arte.

CAPÍTULO II

ARTE COMO FORMA DE VIDA

*Quando o homem
chega a ser [..]. Humano
vira Arte.*

Zeca Tocantins²²: Dialética do Silêncio.

Assim como o artista esculpe na pedra para imprimir nela a obra de arte, nós também talhamos de forma ininterrupta a obra da nossa existência. A obra é talhada por nós e por todos aqueles que encontramos na jornada e que fazem parte da nossa biografia.

No contexto escolar, acreditamos que os alunos são, certamente, a peça mais importante desse trabalho. Eles se tornam, muitas vezes, um espelho involuntário de nós - professores -, e só resta, então, olharmos para nós próprios, admitir a imagem e trabalhar para transformá-la. Assim a obra é esculpida. Uma obra inconclusa, dificilmente visível ou palpável, mas que permite, no transcorrer da vida, vislumbrar sua dimensão e suas características.

Descobrimo-nos, descobrimos; e nas descobertas nos transformamos. Como diz o poeta, citado no início do capítulo, “Existem dentro de mim jóias raras, meu desejo é aprender a garimpá-las”. Trabalho árduo, muitas vezes doloroso, mas imprescindível se a nossa postura perante nós mesmos e a nossa própria vida for verdadeira e estiver sustentada por uma ética²³ que nos conduz à ininterrupta transformação de nós mesmos. Somente assim, a obra da nossa vida poderá vir a ser obra de arte.

José Carlos Nogueira²⁴, ao definir a palavra ética, aponta para um aspecto do seu significado que consideramos relevante para nosso trabalho:

Ética - do gr. *ethos* significa originalmente morada, seja o habitat dos animais, seja a morada do homem, lugar onde ele se sente acolhido e abrigado. O segundo sentido, proveniente deste, é costume, modo ou estilo habitual de ser. A morada, vista metaforicamente, indica justamente que, a partir do *ethos*, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem.

²²José Bonifácio Cezar Ribeiro, nascido em Xambioá, Tocantins, em 1958. Poeta, compositor e cantor. Aos cinco anos mudou-se com sua família para Imperatriz, MA, onde se destacou como poeta, ator e diretor de teatro.

²³ Ética deriva de *ἦθος*, que significa costume. (Dicionário de Filosofia, II, 1994)

²⁴ João Carlos Nogueira: Doutor em Filosofia pela Universidade Católica de São Tomás de Aquino e Pós-Doutor em Filosofia pela Université Catholique de Louvain. Atualmente é professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Assim, o espaço do *ethos* enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído (NOGUEIRA, apud MORAIS, 1989, p. 21).

Se considerarmos a ética como morada do homem, como o lugar onde ele se sente acolhido e abrigado, é possível afirmar, então, que é a partir da morada, do *ethos*, que o mundo se torna habitável. O *ethos* é, ao mesmo tempo, refúgio e ponto de partida. Assim sendo, cabe perguntarmo-nos: como construímos esse espaço? Que elementos são necessários para a apropriação do mesmo?

Eugénia Vilela²⁵, ao se referir à obra de Foucault, escreve:

Através da forma da ética individual – decorrente de uma ação realizada pelo indivíduo sobre si mesmo, pela qual se constitui como sujeito – o que passa a estar em questão não é o ajustamento a uma norma à qual o sujeito se submete, mas a criação de uma forma da existência. Nesta perspectiva, dizendo respeito à forma que o indivíduo dá a si mesmo e à sua vida, a ética é entendida como uma estética da existência (VILELA, apud GONDRA E KOHAN, 2006, p.122).

Segundo a autora, é na morada, como forma ética individual, que o sujeito se constitui. Nesse lugar a ética, como forma de existência, transforma-se em estética da existência. Mas, para que essa alquimia se realize, é preciso aprender a habitar a morada, conhecê-la, fazê-la própria. E esse é trabalho para a vida toda. A obra de arte da nossa existência, *sui generis*, única, emerge justamente da nossa morada, do *êthos* transformado em estética da existência.

2.1 O cuidado e a arte de si segundo Foucault

Michael Foucault foi um dos autores que estudou as relações entre o pensamento e a sensibilidade tentando encontrar nelas a possibilidade de transformação da vida em obra de arte. Foi notável em sua obra o interesse pela arte não somente como fonte de conhecimento, mas, sobretudo, como estilo de vida. No estudo das relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência, o autor encontra nas práticas do cuidado de si, especialmente na cultura Greco-

²⁵ Maria Eugénia Morais Vilela é doutora em Filosofia e docente do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, na Universidade do Porto, Portugal. Suas linhas de pesquisa concentram-se na filosofia contemporânea e na estética.

Romana, um elemento importante de constituição da subjetividade e na ética, uma expressão da liberdade do sujeito. O *êthos* entendido como forma de ser, como forma de vida e, portanto, como estética da existência. Assim, arte, ética e existência aparecem amalgamadas na alquimia da própria vida²⁶.

Segundo Foucault, na cultura Greco-Romana, a ética girava em torno do imperativo “cuida-te de ti mesmo”. Cuidando-se de si mesmo seria então possível, cuidar-se dos outros. As práticas de si, que na época Greco-Romana estavam relacionadas a uma ética da existência, transformam-se no Cristianismo, quando surge a idéia da obediência à lei, ao Texto Sagrado, a um sistema de regras exteriores. Embora a idéia de moral cristã tenha perpassado o pensamento de vários séculos ela perdeu espaço nos dias atuais. Por isso Foucault interessou-se pelo pensamento da Antiguidade Clássica. Ele mesmo explica:

Se me interessei pela Antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência (FOUCAULT, 2004, p. 290).

Seus estudos levam-no a propor uma estética da existência em que Ética e Estética entram em jogo. Foi nas aulas proferidas na cátedra ‘*História dos sistemas de pensamento*’ no ano letivo 1981/1982, no *Collège de France* e compiladas no livro *A hermenêutica do Sujeito*, que Foucault referiu-se às práticas utilizadas na Antiguidade para chegar ao cuidado e, entre elas, o conhecimento de si.

Cabe salientar que Foucault, ao abordar o tema do cuidado de si, refere-se ao momento na história do pensamento ocidental em que esse cuidado ou arte da existência - *bíos*, vida - torna-se correlato de uma *tekhné*. Desta forma, o sujeito

²⁶ Nesta perspectiva, dizendo respeito à forma que o indivíduo dá a si mesmo e à sua vida, a ética é entendida como uma *estética da existência*. [...] Gerada num intenso desejo de liberdade, a forma da existência passa a delinear-se através das práticas das práticas e das técnicas de condução da vida – *as tecnologias do eu* – que dão origem a comportamentos através dos quais se define um *estilo* de existência. Ao dar a si mesmo uma determinada forma, o eu atribui à sua existência um traçado artístico. Assim sendo, a ética, cujo espaço é o da formação e transformação do sujeito, não se afirma como uma hermenêutica, mas como um gesto de constituição do eu, como uma atitude através da qual o indivíduo faz de sua vida uma *obra de arte*. A liberdade afigura-se, então, como a condição ontológica da ética. (VILELA apud GONDRA; KOHAN, 2006, p. 122).

de verdade passará a ser um sujeito de conhecimento²⁷. E esse seria o desafio que o pensamento ocidental coloca à filosofia “como discurso e como tradição”.

Em se tratando de Educação, esse aspecto é de vital importância já que, de certo modo, o que prepondera em termos educativos de ensino é uma idéia de formação e de qualificação, respectivamente, que exclui o cuidado de si²⁸ em detrimento de um autoconhecimento e da mera aquisição de competências. Segundo Foucault, há na filosofia ocidental um desprezo, uma negligência e um descuido em relação ao ser e à sua relação com a verdade que faz com que esta última só possa validar-se e manifestar-se como saber científico.

Se nos interessamos pela obra de Foucault e, fundamentalmente, pela temática do cuidado de si, é porque vimos nas práticas de si algo que transcende o tempo e a história. No que diz respeito à constituição dos sujeitos, há aspectos daquelas práticas que consideramos válidas no presente. Não pretendemos nem propomos uma volta às práticas ou técnicas de si da Antiguidade Greco-Romana, mas, através de uma análise delas, abrir o leque de possibilidades de reflexão acerca da práxis educativa atual.

Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem, aquele que permite ou não a transformação de nós mesmos, não se inicia nem finaliza na escola. Ele faz parte da vida mesma. Sabemos também que a vida adquire sentido através daquilo que aprendemos e das obras que realizamos, sobretudo, a nossa própria obra, a obra da nossa existência. No entanto, é na escola que passamos muitos anos de nossas vidas e é nela que os primeiros grandes encontros acontecem. É na escola que damos os primeiros passos rumo à subjetivação de nós mesmos, aprendendo formas de relação para conosco e para com os outros. Por este motivo,

²⁷ De que modo aquilo que se oferece como objeto de saber articulado pelo domínio da *tékhnē* pode ser ao mesmo tempo o lugar em que se manifesta, em que se experimenta e onde dificilmente se realiza a verdade do sujeito que somos? De que modo o mundo, que se oferece como objeto de conhecimento pelo domínio da *tékhnē* pode ser ao mesmo tempo o lugar em que se manifesta e em que se experimenta o “eu” como sujeito ético da verdade? É esse o problema da filosofia ocidental – de que modo o mundo pode ser objeto de conhecimento e ao mesmo tempo lugar de prova para o sujeito; de que modo pode haver um sujeito de conhecimento, que se oferece o mundo como objeto através de uma *tékhnē*, e um sujeito de experiência de si, que se oferece este mesmo mundo, mas na forma, radicalmente diferente, de lugar de prova? (FOUCAULT, 2006, p. 591).

²⁸ [...] a prática da verdade não tem por objetivo dizer e mostrar o que ela mostra em sua verdade, mas tem por objetivo final mostrar que o mundo não poderá reunir-se com sua verdade, não poderá transfigurar-se e devir outro para encontrar-se com o que ele é em sua verdade, se não se o compreende em uma mudança, em uma alteração completa que é a mudança e a alteração completa que se tem consigo mesmo: é pela inquietude (o cuidado) de si que se passa a outro mundo. (FOUCAULT apud GONDRA; KOHAN, 2006, p. 170).

à luz do pensamento de Foucault, queremos analisar as práticas de si tentando encontrar respostas para os desafios dos dias atuais.

2.2 As práticas de si ou artes da existência

As práticas de si fizeram parte da história da humanidade e tiveram relevância, sobretudo, na Antiguidade Clássica. Nesse período da história, a filosofia era vista como a arte da vida, arte que implicava uma *áskeses* ou prática do pensamento sobre si mesmo. Foucault entende que, na autoformação do sujeito, os jogos de verdade estão relacionados a uma prática ascética que nada tem a ver com uma moral da renúncia, mas com uma ascética em sentido geral, como “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004, p. 265). Nessa ascética, o autor francês vislumbrou uma condição da liberdade e considerou a ética como prática da liberdade ou prática refletida da liberdade. “A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 267).

Essas artes da existência ou práticas de si são apontadas, na obra de Foucault, como *epiméleia heautou*, cuidado ou inquietude de si. O sentido das mesmas era ajudar o sujeito a se encontrar com a verdade. Esse processo compreendia o esforço individual para alcançar a verdade, por um lado, e o retorno da verdade sobre o próprio sujeito, por outro. Foucault afirma que o “como ter acesso à verdade” e a prática da espiritualidade foram temas que caminharam juntos durante toda a Antiguidade e explica:

a *epiméleia heautou* (cuidado de si) designa precisamente o conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2006, p.21).

Segundo Foucault (2006, p.14), *epiméleia heautou* é, inicialmente, “uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo”. Ela é, também, “uma certa forma de atenção, de olhar. Estar atento a que se pensa e ao que se passa no pensamento”. Por último, “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”.

Esses três conceitos – atitude, atenção/olhar e práticas - encerram importantes elementos de reflexão, que podem ser válidos, também, para os professores atuais. Sabemos que a *epiméleia heautou* como atitude, como caminho do pensamento e como ação que transforma não tem validade nos dias atuais e que alguns aspectos foram banidos dos currículos escolares por não serem considerados importantes para a formação e transformação dos envolvidos no processo educativo. Contudo, o que Foucault questiona é o fato de esta *epiméleia heautou*, como cuidado ou inquietude de si, ter sido descartada, desconsiderada “no modo como o pensamento, a filosofia ocidental, refez sua própria história” (FOUCAULT, 2006, p. 15).

Nas suas palavras:

O que ocorreu para que se tenha privilegiado tão fortemente, para que se tenha dado tanto valor e tanta intensidade ao ‘conhece-te a ti mesmo’ e se tenha deixado de lado, na penumbra ao menos, esta noção de cuidado de si que, de fato, historicamente [...] parece ter antes enquadrado o princípio de ‘conhece-te a ti mesmo’ e constituído o suporte de todo um conjunto que é, afinal de contas, extremamente rico e denso das noções, práticas, maneiras de ser, formas de existência, etc.? (FOUCAULT, 2006, p.15)

Essas práticas foram consideradas na civilização grega, helenística e romana como a “constituição de um saber sobre o mundo como experiência espiritual do sujeito” e como “constituição do sujeito como fim último para si mesmo, através e pelo exercício da verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 385). O próprio conceito da prática de si foi se transformando com o tempo e com as diferentes correntes filosóficas da época, culminando, na cultura romana, como uma renúncia de si para alcançar a salvação.

No período socrático-platônico o cuidado de si estava ligado ao conhecimento e ao autoconhecimento, à *máthesis*, o governar-se a si mesmo para poder governar aos outros. Para esclarecer essa forma de conhecimento, Foucault analisa a relação de Sócrates com seu discípulo Alcibiades. A relação com o mestre, neste período, era uma relação erótica, entendida como amor, amizade, companheirismo e relação erótica em si. Tinha também relação com o status e com o governo do outro. Nas palavras de Foucault:

[...] o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade (FOUCAULT, 2004, p. 271).

Era, também, uma relação pedagógica na qual o discípulo aprendia a condução dos outros, da cidade, das questões políticas.

Num segundo momento histórico, séculos I e II da era cristã, o cuidado de si teria se transformado em uma prática de si como conversão a si, como ascética de vida. Houve, naquele momento, grande influência do pensamento dos estóicos. O mestre é aquele que leva o discípulo ao encontro consigo e com a verdade. É o mestre quem, além de guiar o discípulo, faz com que ele olhe no fundo da sua alma e lá encontre seus próprios caminhos. É o mestre quem acompanha com a sabedoria e não com o saber, como conhecimento intelectual. Nesse sentido, o mestre atua como um espelho no qual o olhar do discípulo se reflete e o faz olhar para o fundo de si mesmo. Esse olhar-se, reconhecer-se, encontrar a sabedoria dentro de si é uma das práticas do cuidado que permitiria ao discípulo tornar-se um sujeito de veridicção.

O terceiro momento, nos séculos IV e V da era cristã, é marcado por uma nova forma de subjetivação do sujeito: “como poder dizer a verdade sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p.435). Trata-se de uma hermenêutica purificadora onde o sujeito, no processo de decifrar a sua alma, se reconhece pecador, fará penitências e poderá valer-se da confissão para que seus pecados sejam perdoados. Há uma obediência a Deus, ao Texto, à Palavra Revelada. A relação com o mestre implicará, também, obediência absoluta, perda da autonomia e da liberdade individual.

Escolhemos aprofundarmo-nos nas práticas de si na ascese dos estoicos porque encontramos nelas a possibilidade de desenvolvimento de capacidades e virtudes que, inegavelmente, fazem parte, ou deveriam fazer, das aulas de música nos dias atuais. Sabemos o quanto a experiência musical está ligada à sensibilidade e o quanto pode ela abrir portas à experiência estética. Para que assim seja, escuta, atenção, silêncio, postura física e relação aluno-professor saudável e enriquecedora para ambos deverão ser elementos indissociáveis da prática musical em si.

Na ascese dos estoicos o silêncio aparece como uma entre todas as práticas. Nós acreditamos ser ela a mais importante visto que no silêncio estão contidas todas as outras. Destacamos que aqui estamos fazendo outro uso do silêncio: não como algo que condiciona e possibilita a experiência do pensar, mas como uma prática, um exercício, que prepara para isso. Essa é a opção estoica.

2.3 As práticas de si na ascese dos estoicos: o silêncio como exercício

Ao referir-se ao segundo período histórico, em que predomina o pensamento dos estoicos, Foucault trabalha o tema da *conversão a si* e as atividades e práticas necessárias a tal conversão, agrupadas, todas elas, sob o termo de *áskesis* como exercício de si sobre si. A prática de si data de épocas remotas, mas é nos séculos I e II da cultura grega que ela adquire dimensões consideráveis e se desenvolve tanto que exemplos da mesma podem ser encontrados em diversos pensadores.

Foucault se refere em seus textos aos pitagóricos, a Platão, a Musonius Rufus, a Sêneca, para citar alguns dentre eles. Essas práticas permitiam o conhecimento de si e eram consideradas um dever, uma obrigação e uma técnica. Diferentemente da *máthesis*, conversão a si através do saber, a *áskesis* referia-se a uma conversão a si fora do conhecimento, a um exercício de si sobre si que, sob o ângulo da prática, permitia ao sujeito a ligação com a verdade. Essas práticas, na cultura grega, não eram consideradas uma renúncia a si no sentido como entendemos a palavra renúncia, mas prestavam-se a conduzir “à formação de uma certa relação de si para consigo que fosse plena, acabada, completa, auto-suficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 286).

Nesse sentido, a *áskesis* não significava uma perda, no sentido de renúncia, mas, um dotar-se de algo que não se tem. Esse ‘algo’ foi chamado de *paraskeué* e Sêneca traduziu o termo, em latim, como *instructio*.

Foucault define a *paraskeué* assim:

Pois bem, a *paraskeué* é o que se poderia chamar uma preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida. Quero com isto 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 se produzirão (FOUCAULT²⁹, 2006, p. 387).

Segundo Foucault, uma das interpretações dadas ao termo *paraskeué* é aquela em que é comparada com a formação do atleta. Assim como este se exercita nos diferentes movimentos a fim de utilizá-los no momento preciso, a *paraskeué* estaria constituída de uma série de exercícios e práticas que permitiriam ao indivíduo estar alerta e preparado para as vicissitudes da vida. Daí surge a expressão “formação atlética do sábio”.

Foucault aponta para as diferenças entre a formação do atleta estoico, atleta da espiritualidade antiga, e a do atleta do cristianismo. Para o primeiro, a formação propiciaria o preparo para o acontecimento: ele deverá lutar contra tudo aquilo que possa advir do mundo exterior. Já para o segundo, a luta estaria centrada na luta contra si mesmo, seus pecados e as tentações do demônio a fim de conquistar a santidade. Nas palavras de Foucault “O atleta antigo é um atleta do acontecimento. Já o cristão é um atleta de si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p.389).

Acontecimento entendido como uma ruptura na linearidade da vida, como uma fenda ou descontinuidade, que faz com que, ao sairmos dele, não sejamos mais os mesmos.

Abordaremos, nos próximos capítulos, o conceito de acontecimento à luz de alguns pensadores. Cabe esclarecermos aqui que, para Foucault, o acontecimento está ligado à experiência e à intrínseca relação entre seus três domínios: o problema da verdade, o problema do poder e o problema da conduta individual. Assim o acontecimento, na obra do referido autor, teria três significados: o acontecimento como novidade ou diferença, o acontecimento como prática histórica e o acontecimento como relação de forças (CARVALHO, Dicionário de Filosofia da Educação).

Para Foucault essas três formas de acontecimento estão interligadas. Ele utiliza o termo *acontecimentalização*³⁰ para designá-las. E explica:

²⁹ A Hermenêutica do Sujeito.

³⁰ Afirma Foucault: “Hace ya bastante tiempo que los historiadores no aman mucho los acontecimientos y que hacen de la ‘desacontecimentalización’ el principio de inteligibilidad histórica. Es lo que hacen refiriendo el objeto de su análisis a un mecanismo o a una estructura que debe ser lo más unitaria posible, lo más necesaria, lo más inevitable posible, en fin, lo más exterior posible a la historia. Um mecanismo económico, una estructura

[...] trata-se de considerá-lo sempre como relação em um campo de interações, em uma relação de indissociabilidade com as formas do saber: trata-se de pensá-lo sempre associado a um domínio de possibilidade e, por consequência, de reversibilidade, de inversão possível. [...]

A questão seria esta: como a indissociabilidade do saber e do poder no jogo das interações e das estratégias múltiplas pode induzir simultaneamente as singularidades, que se fixam a partir de suas condições de aceitabilidade, e um campo de possíveis, de aberturas, de indecisões, de retornos e de deslocamentos eventuais que as tornam frágeis, que as tornam impermanentes, que fazem desses efeitos de acontecimento nada mais, nada menos, que acontecimentos? (FOUCAULT, 2000, p. 188).

Foucault afirma ainda que o cuidado de si tornou-se, na Antiguidade Greco-Romana, um “fenômeno cultural de conjunto” e, ao mesmo tempo “um acontecimento do pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 13).

Parece-me que a aposta, o desafio que toda história do pensamento deve suscitar, está precisamente em apreender o momento em que um fenômeno cultural, de dimensão determinada, pode efetivamente constituir, na história do pensamento, um momento decisivo na qual se acha comprometido até mesmo nosso modo de ser sujeito moderno (FOUCAULT, 2006, p. 13).

Em que consistiria então, a ginástica do atleta do acontecimento, a *paraskeuê* de que nos fala Foucault? Os elementos que prepararão o atleta para o acontecimento são, segundo o autor, os *discursos*, os *lógoi* da literatura grega. São discursos fundados na razão³¹, guardados na mente, ouvidos, memorizados, escritos e re-escritos, falados, repetidos, até que se façam vida no indivíduo, até que fiquem gravados no interior da alma como verdades absolutas. Essas frases ou discursos podem vir do mestre ou de algum texto lido, ou serem ouvidas de alguém. São, portanto, lições aprendidas que se tornaram dogmas ou preceitos para o próprio indivíduo e que, por serem persuasivas, acarretam convicção e são capazes de induzir diferentes ações. Como verdades e matrizes de ação são como uma presença permanente que permite ao discípulo agir quase que espontaneamente e de forma correta em cada momento e perante qualquer acontecimento. Assim, em

antropológica, un proceso demográfico como punto culminante del análisis. He aquí la historia *desacontecimentalizada*” (FOUCAULT apud CASTRO, 2004).

³¹ Foucault esclarece: “[...] estes discursos – discursos existentes em sua materialidade, adquiridos em sua materialidade, mantidos em sua materialidade – não são, certamente, discursos quaisquer. São proposições, proposições, como a própria palavra *lógos* o indica, fundadas na razão. [...] O que gostaria de ressaltar é que essas frases efetivamente existentes, estes *lógoi* materialmente existentes são pois frases, elementos de discurso, de racionalidade: de uma racionalidade que ao mesmo tempo diz o verdadeiro e prescreve o que é preciso fazer” (FOUCAULT, 2006, p. 390).

momentos de perigo, os discursos ou os *lógoi*, transformam-se em socorro e, mais ainda, são o próprio socorro, imediato, instantâneo. (FOUCAULT, 2006, p. 389).

Os *lógoi* fazem parte da memória, são uma categoria de memória, no entanto, com uma particularidade: a memória não somente guarda esses logos, esses pensamentos, essas sentenças, mas também o brilho da verdade que eles possuem. Aqueles que repetem o logos participam de alguma forma dessa memória arcaica, a *mnéme*. É como se a memória daquele que pronuncia a sentença e a de quem a repete se unissem em algum ponto, permitindo ao ouvinte se apropriar do discurso e de toda a verdade e luz que a ele pertencem. Dessa forma, esse discurso volta a tornar-se ação naquele que dele se apropriou.

Na *áskesis* cristã o discurso verdadeiro adquire sua verdade fora do sujeito, na Revelação, no Texto, com o qual haverá uma relação de fé e em que o sujeito alcança a verdade através do sacrifício e da renúncia. Já na cultura helenístico-romana a *áskesis* é a verdade reatualizada na palavra e na ação, na qual o logos se torna modo de ser do sujeito.

Nas palavras de Foucault:

Parece-me que na ascese pagã, na ascese filosófica, na ascese da prática de si da época de que lhes falo, trata-se de encontrar a si mesmo como fim e objeto de uma técnica de vida, de uma arte de viver. Trata-se de encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não é a objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas a subjetivação de um discurso verdadeiro em uma prática e em um exercício de si sobre si (FOUCAULT, 2006, p. 401).

Foucault refere-se a várias práticas ascéticas constitutivas da *paraskeué*. A primeira, aquela que permitirá a subjetivação do verdadeiro ou da verdade, é a *escuta*. É pela escuta que a verdade, ao se tornar vida no sujeito, deixará de ser discurso para se tornar regra fundamental de conduta ou matriz do *êthos*. Uma escuta que é ao mesmo tempo *pathetikós* ou passividade do corpo e *logikós* ou meio de aprender a virtude. À luz do pensamento de Plutarco, Foucault afirma que a passividade “significa que na audição, mais do que em qualquer outro sentido, a alma encontra-se passiva em relação ao mundo exterior e exposta a todos os acontecimentos que dele lhe advêm e que podem surpreendê-la”. (FOUCAULT, 2006, p.403). Ao mesmo tempo, *logikós* refere-se ao sentido que, “mais do que qualquer outro, pode receber o logos” (FOUCAULT, 2006).

[...] o ouvir é o único de todos os sentidos pelo qual se pode aprender a virtude. Não se aprende a virtude pelo olhar. Ela é aprendida e só pode ser aprendida pelo ouvido porquanto a virtude não pode ser dissociada do logos, isto é, da linguagem racional, da linguagem efetivamente presente, formulada, articulada, verbalmente articulada em sons e racionalmente articulada pela razão (FOUCAULT, 2006, p.405).

Sendo assim, o ouvido seria uma espécie de receptáculo capaz de receber alimento tanto do mundo externo quanto do mundo interior. Aliás, o próprio ouvido é, fisicamente, uma concha aberta ao mundo.

Atrelado ao tema da escuta Foucault aborda a questão da ambigüidade da audição, *pathetikós* e *logikós*, à luz de alguns textos da cultura grega dos séculos I e II, no que diz respeito à prática de si ou condução da alma. Entre esses autores, Sêneca mostra, na carta 108, a vantagem do ouvido e de deixar penetrar nele o logos sem a intervenção da vontade. Para isto será necessário, porém, dirigir bem a atenção, focalizá-la afim de que o logos, a verdade, possa produzir na alma efeitos automáticos e espontâneos. Para o autor, educá-la é uma arte, uma técnica que ensinará a forma conveniente de escutar.

Na filosofia dos estoicos há várias referências sobre como purificar a escuta lógica, como prática refletida e aplicada da escuta. O primeiro passo era o *silêncio*.

Sabemos que a prática do silêncio nas tradições religiosas, nas escolas iniciáticas, nas comunidades, tanto ativas quanto contemplativas, é milenar. Foucault relata que nas comunidades pitagóricas eram impostos aos noviços cinco anos de silêncio antes de conquistar o direito a falar e de ensinar e aponta para a importância que este teve tanto na espiritualidade quanto nos sistemas de educação. O autor faz referência a Plutarco e seu Tratado sobre a Tagarelice:

Plutarco faz da aprendizagem do silêncio um dos elementos essenciais da boa educação. O silêncio, diz ele no Tratado sobre a Tagarelice, tem alguma coisa de profundo, de misterioso e de sóbrio. Foram os deuses que ensinaram o silêncio aos homens e foram os homens que nos ensinaram a falar (FOUCAULT, 2006, p. 410).

Foucault lembra-nos ainda que a educação de uma criança até o ano de 1940 começava fundamentalmente pela aprendizagem do silêncio. “A idéia de que uma criança possa falar livremente é algo que estava banido do sistema da

educação, desde a Antiguidade grega e romana até a Europa moderna. Portanto, educação para o silêncio” (FOUCAULT, 2006, p.411).

Plutarco, contudo, não só considera o silêncio como a linguagem dos deuses e que, portanto, deve ser princípio fundamental da educação, como também se refere a uma economia estrita da palavra. Para ele, o silêncio teria algumas características. A primeira tem a ver com a receptividade daquilo que ouvimos.

Mas é preciso [...] que quando se ouve alguma coisa, quando se acaba de ouvir uma lição, quando se acaba de ouvir um sábio falar, quando se acaba de ouvir um poema ser recitado ou uma sentença pronunciada, cercar então a escuta que acaba de se operar com uma aura e uma coroa de silêncio. Não reverter de imediato aquilo que se ouviu em discurso. No sentido estrito, é preciso retê-lo, isto é, conservá-lo e evitar reconvertê-lo de imediato em palavras (FOUCAULT, 2006, p.411).

A segunda característica é uma *atitude física adequada*, uma espécie de silêncio do físico, que permitirá a alma ouvir sem interferências, sem agitação. Para isto será preciso, também, que ela manifeste “com um certo número de sinais” que compreende e acolhe aquilo que lhe é transmitido.

A terceira característica aponta para o *compromisso* daquele que escuta em relação àquele que sustenta o discurso, que naquela época era o mestre. Esse compromisso despertaria no mestre o desejo de transmitir a verdade, seria a incitação, vinda do aluno, para que o mestre se ocupe com ele.

Um dos pontos abordados por Foucault na sua análise do cuidado de si na Antiguidade é o da *ética da palavra presente na leitura e escrita*. A leitura de alguns autores permitiria, fundamentalmente, encontrar neles um motivo/tema de meditação³² como exercício de apropriação do pensamento e como experiência de identificação.

Escreve Foucault:

Na meditatio [...] trata-se de apropriar-se [de um pensamento], de dele persuadir-se tão profundamente que, por um lado, acreditamos que ele seja verdadeiro e, por outro, podemos constantemente redizê-lo, redizê-lo tão logo a necessidade se imponha ou a ocasião se apresente (FOUCAULT, 2006, p. 429).

³² Segundo Foucault meditação é palavra de raiz latina, *meditatio*, traduzida ao grego como *meléte*, e o verbo *meletân*, “espécie de exercício de pensamento, exercício ‘em pensamento’”. Esta palavra seria semelhante à *gymnázēin*, ‘exercitar-se, treinar’”. (FOUCAULT, 2006, p. 428).

Quer dizer, o pensamento do outro se tornaria vida passando a fazer parte do próprio discípulo. Ao ficar gravado nele, esse conteúdo ou essa verdade tornava-se presente, assim que necessário, como experiência³³, como sabedoria. Tendo se tornado vida, o discípulo teria essa verdade sempre a mão e ela se transformaria num princípio de ação. Apropriação que permitia se tornar sujeitos que pensam com verdade e agem como se deve.³⁴

Escuta. Atenção. Audição. Silêncio. Ética da palavra. Leitura. Escrita. Meditação. Todos estes elementos faziam parte da *paraskeué*, como exercícios e práticas da arte de viver. Sua função era permitir ao discípulo se apropriar de discursos verdadeiros, fazê-los vida e utilizá-los quando a ocasião assim o requeresse. Dessa forma, o sujeito se constituía como sujeito de veridicção.

Sendo todos os aspectos acima mencionados elementos constitutivos do silêncio, eles aparecem, na verdade, como expressões de um único tema desmanchado nas suas inúmeras facetas. Foucault sintetiza assim este longo percurso:

Mas o que se impunha ao discípulo, como dever e como procedimento – dever moral e procedimento técnico -, era o silêncio, um certo silêncio organizado, obediente a algumas regras plásticas, implicando também alguns signos de atenção que eram fornecidos. Portanto, uma técnica e uma ética do silêncio, uma técnica e uma ética da escuta, também uma técnica e uma ética da leitura e da escrita, que são igualmente exercícios de subjetivação do discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2006, p. 450).

Após analisar as práticas da ascese nos estóicos abordaremos a seguir, a temática do mestre e de sua importância no aprendizado daquelas. Foucault aponta que o Mestre, na filosofia dos estoicos, é aquele que cuida do cuidado que o discípulo deverá ter consigo mesmo. Atrelada a essa temática o autor nos fala da *parrhesía* como *ethos*, qualidade moral, e como *tekhné*, procedimento técnico de transmissão da verdade.

³³ Para explicar a *meditatio* como experiência Foucault diz: “Em segundo lugar, *meditatio* [...] consiste em fazer uma espécie de experiência, experiência de identificação. Quero com isto dizer que na *meditatio* trata-se não tanto de pensar na própria coisa, mas de exercitar-se na coisa em que se pensa” (FOUCAULT, 2006, p. 429).

³⁴ Foucault abordou o tema da meditação para ressaltar o valor da leitura e da escrita na constituição do sujeito, na Antiguidade. “A leitura se prolonga, reforça-se, reativa-se pela escrita, escrita que, também ela, é um exercício, um elemento da meditação” (FOUCAULT, 2006, p. 431). Assim, leitura e escrita permitiriam se “apropriar de algo que não se tem”, neste caso, proposições verdadeiras que se transformam em “princípios de comportamento”.

Cientes de que todos nós precisamos de mestres que orientem nossa caminhada perguntamo-nos onde é que as crianças e os jovens encontram seus mestres na sociedade atual? Ou será que não precisamos mais deles? Talvez, o desafio de ser professor nos nossos dias resida no fato de termos que transpor as barreiras da mera transmissão e a pressa pela qualificação para olhar com mais amor a nós e aqueles que nos foram confiados.

2.4 O mestre

Na Antiguidade, as qualidades acima analisadas, como técnica e como ética, eram exigidas do discípulo, mas era o mestre quem o instruía nas mesmas. Para poder instruir o mestre deveria, primeiramente, ser um mestre de si mesmo, vivenciando em si próprio aquilo que deveria ser transmitido. Assim, o mestre estaria comprometido com a verdade, seria necessário que ele tivesse uma atitude ética e moral em relação a essa verdade.

Foucault diferencia a atitude do professor da do mestre. Este último era imprescindível no processo de constituição do sujeito. Cuidar de si implicava, na Antiguidade, passar pela relação com o outro e consigo mesmo.

Assim o define o autor:

Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (FOUCAULT, 2006, p. 73).

Foucault se refere a três tipos de mestria: a do exemplo que poderá ser transmitida pela tradição, pelos mais velhos ou pelos namorados (do rapaz); a da competência na qual o mestre transmite seus conhecimentos de forma objetiva; e a socrática baseada nos questionamentos do mestre em relação ao discípulo e na descoberta exercida através do diálogo. Mais tarde aparece o mestre “como 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, 2006, p. 158).

Atrelada ao tema do mestre Foucault desvenda-nos, então, a noção de *parrhesía*, o tudo dizer: como *êthos*, qualidade e atitude moral e como *tékhne*, procedimento técnico de transmissão da verdade. “A noção de *parrhesía* pode ser compreendida, genericamente, como franqueza, abertura do coração, abertura do pensamento, etc.” (FOUCAULT, 2006, p. 209).

Havia uma relação intrínseca entre *parrhesía* e o mestre. Eis o que ele escreve:

A *parrhesía* é, no fundo, o que corresponde, do lado do mestre, à obrigação de silêncio do lado do discípulo. Assim como o discípulo deve calar-se para operar a subjetivação de seu discurso, o mestre, por sua vez, deve manter um discurso que obedece ao princípio da *parrhesía*, desde que pretenda que o que ele diz de verdadeiro torne-se enfim, ao termo de sua ação e direção, o discurso verdadeiro subjetivado do discípulo (FOUCAULT, 2006, p. 440).

O autor ressalta ainda a condição do mestre para que o silêncio do discípulo seja fecundo e para que as palavras, os discursos do mestre sejam de utilidade para a vida futura do discípulo e o mesmo possa se tornar um sujeito de veridicção.

[...] é preciso que, do lado do mestre, o discurso apresentado não seja um discurso artificial, fingido, um discurso que obedece às leis da retórica [...]. É preciso que seja um discurso tal que a subjetividade do discípulo possa dele apropriar-se e que, apropriando-se dele, o discípulo possa alcançar o objetivo que é o seu, a saber, ele próprio. Ora, para isso é preciso que, do lado do mestre, haja um certo número de regras, regras que, uma vez mais, incidam não sobre a verdade do discurso, mas sobre a maneira pela qual o discurso de verdade será formulado. E essas regras da formulação do discurso de verdade constituem a *parrhesía*, a *libertas* (FOUCAULT, 2006, p. 442).

A *parrhesía* teria, também, utilidade nos dias atuais. Ao ser perguntado se existe uma verdade na política, Foucault responde:

Acredito muito na verdade para não supor que haja diferentes verdades e diferentes maneiras de dizê-la. [...] é a *parrhesía* (a livre fala) do governado que pode, que deve interpelar o governo em nome do saber, da experiência que ele tem, a partir do fato de que ele é um cidadão, sobre o que o outro faz, sobre o sentido de sua ação, sobre as decisões que ele tomou (FOUCAULT, 2004, p. 292).

Como inimigo do franco falar ou da *parrhesía*, o autor aponta a lisonja e seu inimigo técnico a retórica. Adversários intimamente ligados, pois “o fundo moral da retórica é sempre a lisonja, e o instrumento privilegiado da lisonja é, bem entendido, a técnica, e eventualmente as astúcias da retórica” (FOUCAULT, 2006, p. 451).

É através da linguagem e de um discurso mentiroso que o lisonjeador exerce poder sobre o lisonjeado, impedindo, assim, que este se conheça a si mesmo como ele é. Foucault aponta a *parrhesía* como a antilisonja, tendo em vista que nela o discurso, ao ser verdadeiro, fará com que aquele a quem foi dirigido se encontre em algum momento numa situação tal que não mais precisará desse discurso.

Por outro lado, a retórica é a técnica, a arte de persuadir os outros, através da palavra, e convencê-los de uma verdade ou de uma mentira. O assunto a tratar e o como ele deverá ser apresentado é o que define as regras do jogo. Por esse motivo a retórica é, segundo Foucault, uma arte que se ensina.

Outro inimigo da *parrhesía* será a solicitude visível através do acentuado interesse por coisas exteriores ou através do amor a si mesmo. Em ambos os casos o que fica evidente é a falta de estar só consigo mesmo, de forma serena, plena.

Nesta não-solidão, nesta incapacidade de estabelecer consigo uma relação plena, adequada, suficiente, o Outro intervém, preenchendo de algum modo esta lacuna, substituindo, ou melhor, suprimindo esta inadequação por um discurso (FOUCAULT, 2006, p. 453).

Para concluir ressaltamos que, à diferença da retórica, cuja função é agir sobre os outros, a *parrhesía* é uma técnica ligada à verdade. Seu conteúdo é a verdade e o encontro do momento propício para dizer a verdade. Sendo assim, age sobre os outros para lhes dar liberdade e soberania sobre si próprios e é norteadada, portanto, por uma atitude de generosidade. Como aponta Foucault:

Na *parrhesía*, por certo, trata-se também de agir sobre os outros, não tanto para exigir-lhes algo, para dirigi-los ou incliná-los a fazer uma ou outra coisa. Agindo sobre eles, trata-se fundamentalmente de conseguir que cheguem a constituir por si mesmos e consigo mesmos uma relação de soberania característica do sujeito sábio, do sujeito virtuoso, do sujeito que atingiu toda a felicidade que é possível atingir neste mundo. Conseqüentemente, se este é o objeto da *parrhesía*, compreende-se bem que quem a pratica – o mestre – não tem nenhum interesse, direto e pessoal neste exercício. O exercício da *parrhesía* deve ser essencialmente comandado pela generosidade. A generosidade para com o outro está no cerne da obrigação moral da *parrhesía* (FOUCAULT, 2006, p. 465).

2.5 Algumas reflexões

Vimos, até aqui, que na Antiguidade a filosofia era considerada a arte da vida e implicava uma ascética ou prática do pensamento sobre si mesmo. Vimos também, que a ética, como expressão da liberdade dos sujeitos, permitiria a criação de uma estética da existência. Neste contexto, as práticas ascéticas seriam o meio através do qual o sujeito poderia ter acesso à verdade.

Analisamos, à luz do pensamento de Foucault, as artes da existência ou *epiméleia heautou* as quais designavam uma atitude, uma forma de atenção ou olhar e o conjunto de ações de si para consigo. Foi apontado, também, que *áskesis* não era uma renúncia, mas, um dotar-se daquilo que não se tem. Nesse sentido, a *paraskeué* implica uma série de exercícios e práticas capazes de preparar o sujeito para as vicissitudes da vida, entre as quais foram mencionadas a escuta, a atenção, a audição, o silêncio, a ética da palavra, a leitura e a escrita e, por último, a meditação. O autor fala de uma técnica e uma ética do silêncio, uma técnica e uma ética da escuta, e, também, uma técnica e uma ética da leitura e da escrita, como elementos que permitem a subjetivação do discurso verdadeiro.

Abordamos também o tema da *parrhesia*, arte da livre palavra ou do falar franco, como *êthos* e como *tékhne*, e seus inimigos: a lisonja, a retórica e a solícitude.

Propomo-nos, a seguir, a estabelecer alguns nexos entre a obra de Foucault, no que diz respeito ao cuidado de si, e a educação no tempo presente. Será que essas práticas têm validade nos dias de hoje? Será que elas podem estar presentes em sala de aula? Nós encontramos a resposta a essas perguntas na análise que Foucault fez das práticas ascéticas dos estoicos como aquelas necessárias à constituição dos sujeitos.

Entre todas as práticas analisadas interessa-nos apontar o silêncio como uma das mais importantes. Afinal, o silêncio é constitutivo do ser, portanto, um espaço único, individual e pleno de sentido. Para habitar o espaço interior, para nos aventurarmos nesse mundo de silêncio, há diferentes caminhos ou diferentes formas de aproximação. Uma delas seria o que poderíamos denominar de 'ascética permanente de vida', conjunto de práticas que, ao longo do tempo, permitem o

encontro consigo mesmo. Sem silêncio e tudo o que a ele está associado, esse encontro não será possível.

Quando ouvimos a palavra ascética logo a associamos a claustro ou a algo assim como penitências escolhidas por uns poucos, talvez sujeitos estranhos, diferentes do comum das pessoas. A sociedade contemporânea aponta para uma liberação de tudo aquilo que implique sacrifício, esforço ou obrigação.

No tocante à escola, espera-se que as aulas devam ser prazerosas, agradáveis, trazerem alegria para o aluno. A nossa passagem pela escola, no entanto, não é linear, nem sempre prazerosa, nem sempre dolorosa.

Sabemos que grandes conquistas requerem grandes esforços os quais deverão acontecer de forma continuada e ininterrupta durante muito tempo. Poderíamos apresentar aqui inúmeros exemplos; cada um de nós vivencia, em seu cotidiano, muitos deles. Citamos apenas um que faz parte da nossa experiência no mundo da música: quantas horas, quantos dias, quantos anos de treino requer o domínio da técnica de execução de um instrumento musical? Quanto tempo requer o estudo de uma grande obra musical? Após ter 'dominado' a partitura, tê-la na voz, nos dedos, no sopro, ou na memória, vem a segunda parte: que a música se expresse através do nosso canto, do nosso instrumento, do nosso sentimento. Em se tratando de obras para corais ou orquestras, as pessoas que deles participam precisam 'se afinar'. O instrumento musical se afina em poucos segundos, afinar-se a um grupo de pessoas requer muito tempo, esforço, entrega, paciência. Esta afinação não pertence unicamente ao mundo da música. Uma sala de aula de uma disciplina qualquer, um professor com seus alunos, um colegiado, tudo precisa de afinação! Para nos afinarmos com outro, precisamos estar afinados com nós mesmos, e isto é trabalho ininterrupto ao longo da vida toda.

A afinação à qual nos referimos está diretamente relacionada ao trabalho com nós próprios, à qualidade do encontro com esse espaço de nós. Qual é o esforço requerido para nos encontrarmos com nós mesmos? Esse encontro não é gratuito nem fortuito; pelo contrário, requer, também, um esforço continuado ao longo de muito tempo. E quem nos ensina a nos encontrar conosco? Onde aprendemos o que isto significa?

Se, como afirmamos acima, esse é um trabalho que acontece no decorrer da vida toda, ele terá significados e dimensões diferentes dependendo da época ou faixa etária em que nos encontramos e acontecerá em espaços e

situações diferentes. Acreditamos que o encontro conosco pode, portanto, também ser mediado e potencializado na escola. Porém, é preciso salientar que as práticas escolares, tal como as conhecemos hoje, e as da arte de viver encontram-se em contradição. Uma requer a aquisição do saber que qualifica ao trabalho e que adapta ao mundo. Outro requer algo mais; talvez, a experiência que transforma o saber em sabedoria. Mas como requerer a experiência em um mundo que a destituiu e a empobreceu? Como requerer o saber se os fins a que se destina nem sempre estão claros e o pressuposto ético que permitiriam aplicá-lo à conduta humana ficaram relegados a um segundo plano, quase sem significado?

Percebemos nas políticas educacionais da atualidade grandes esforços para que o saber, como conhecimento, chegue a um número cada vez maior de pessoas. Isto se evidencia na preocupação em elaborar currículos escolares que contribuam para a concretização desse objetivo. Mas, conhecer um conteúdo não é suficiente para nos preparar para a vida. Prepara-nos para lidar com as exigências do campo de trabalho, aponta para nossa formação, o que consideramos válido, mas, não nos proporciona elementos de transformação.

Foucault aponta para a diferença entre a relação com o saber e relação com a verdade e afirma ter sido o cartesianismo o que contribuiu para “desqualificar o princípio do cuidado de si, desqualificá-lo e excluí-lo do campo do pensamento filosófico moderno” (FOUCAULT, 2006, p. 19).

Eis o que Foucault escreve:

Para a espiritualidade³⁵, a verdade não é simplesmente o que é dado ao sujeito a fim de recompensá-lo, de algum modo, pelo ato de conhecimento e a fim de preencher este ato de conhecimento. A verdade é o que ilumina o sujeito; a verdade é o que lhe dá beatitude; a verdade é o que lhe dá tranqüilidade da alma. Em suma, na verdade e no acesso à verdade há alguma coisa que completa o próprio sujeito e que o transfigura. [...] para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas no próprio sujeito no seu ser de sujeito (FOUCAULT, 2006, p. 20).

³⁵ Para Foucault espiritualidade é “o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 19).

Esse aspecto duplo do encontro com a verdade - esforço individual/retorno da verdade sobre o próprio sujeito - que se transforma em saber profundo, em experiência, portanto, parece-nos de vital importância na práxis educativa.

O encontro com a verdade, o que nos dá tranquilidade de alma, que nos transforma, pode acontecer a qualquer momento e ocupa um lugar, também, em sala de aula, mesmo que não sejamos cientes disso. Pertence, pois à área do imponderável e do invisível. Não poderemos tocá-lo ou medi-lo, mas, ele está aí, presença silenciosa na intimidade de todos os envolvidos.

Acreditamos que o encontro com a verdade é um processo que dura a vida toda, resultado da somatória das conquistas de 'pequenas' verdades. Subimos um degrau e quando o alcançamos, subimos mais um pouco ou, às vezes, descemos, já que a vida e o caminho do desenvolvimento humano não são lineares.

Sem abertura, um exercício da vontade e disposição, não acontecem grandes conquistas. Nem sempre podemos dizer que um esforço tem sido em vão. Geralmente ele se torna experiência que transforma e nos faz crescer. Nisto reside a diferença entre a relação com o saber e com a verdade.

Mas, é necessário perguntar: qual o espaço reservado nos dias atuais para ouvir aquilo que dentro de nós se transforma em experiência? Preocupados em acumular conhecimentos, esquecemo-nos de uma parte de nós e amputamos esse espaço do processo do ensinar e do aprender.

A consequência disto ou, se quisermos, o outro aspecto, é que o acesso à verdade, cuja condição doravante é tão-somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento, como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento (FOUCAULT, 2006, p. 23).

Com estas palavras Foucault aponta para a virada cartesiana cujo eco é audível, ainda hoje, na sociedade e, por consequência, nas políticas educacionais. Ele mesmo afirma termos entrado na modernidade no dia em que admitimos ser o conhecimento a única via de acesso à verdade.

No intuito de conhecer cada vez mais, num movimento que parte de nós "em busca de", exercício de vontade pessoal, ignoramos aquilo que vem a nós e requer, em troca, um espaço de receptividade que o acolha.

Aquilo que vem a nós faz parte do acontecer da própria vida. É no processo de viver que nos dotamos daquilo que não temos. Crescer, aperfeiçoar-se, aprender, amadurecer é impulso natural do ser humano, embora tenhamos que reconhecer que hoje parece haver uma segunda natureza que age no sentido oposto.

Tudo é movimento no cosmo, na natureza e em nós mesmos. Portanto, queiramos ou não, o próprio fato de viver já traz implícito o crescimento em todos os sentidos. Também na práxis educativa, professor e aluno vivenciam um processo ininterrupto de “dotar-se daquilo que não se tem” e que os prepara para os acontecimentos da vida. O próprio encontro professor-aluno já é, no nosso entender, um acontecimento, único, peculiar, que poderá, positiva ou negativamente, modificar a vida de ambos. Por isso, na relação aluno-professor, a questão do cuidar de si para poder cuidar do outro é de extrema importância. O encontro com os alunos, qualquer e cada um deles, não é fortuito nem acontece por acaso. Nenhum aluno passa na vida de um professor sem deixar um rasto. O que acontecerá após o encontro é imprevisível.

Nesse sentido, refletimos no poder da palavra, especialmente o poder da palavra do professor. Será que nós professores, ao exteriorizarmos os conteúdos relativos à matéria, temos presente que o pano de fundo daquilo que lecionamos é o que nós somos como sujeitos no mundo? Será que sabemos que as nossas verdades tornadas ação ficarão impregnadas nos alunos e que elas poderão se transformar em verdades e ação na vida futura dos mesmos? Será que somos capazes de propiciar não somente os conteúdos, mas as estruturas, o sustento de vida daqueles que nos foram confiados? Nosso modo de ser no mundo está presente nas entrelinhas de tudo aquilo que fazemos.

Em se tratando de docência e de escola sabemos que o *ethos* do professor pode ou não influenciar a vida do aluno; portanto, é necessário perguntarmo-nos continuamente sobre o que somos, o que fazemos e por que o fazemos. Somente um refletir permanente, espelho do nosso cuidado para conosco, redundará no cuidado para com os outros; neste caso, nossos alunos. É isto, certamente, o que os alunos levarão de nós ao partirem.

Ao referir-se à ascética na cultura grega, Foucault afirma que a prática de si permitia uma relação de si para consigo, plena, acabada, que podia conduzir à

transfiguração de si expressa na felicidade que o indivíduo tem consigo mesmo. Todos nós gostaríamos de ter uma relação plena e acabada com nós mesmos, que nos transfigure e nos torne felizes. É isto também o que desejamos aos nossos alunos. Apesar da idéia da *paraskeuê* ser tão antiga, ela não deixa de guardar em si algo do nosso presente e, talvez, do futuro já que, não obstante as circunstâncias da humanidade mudem ao longo do tempo, não muda o nosso desejo de plenitude e liberdade interior.

As exigências da vida moderna apontam para a especialização em vários sentidos e o conhecimento teórico, a *máthesis*, tornou-se fim a ser conquistado no intuito de conseguirmos acompanhar os desafios do tempo. Não nos estamos manifestando contra a especialização nem negamos a necessidade da apropriação de determinados conteúdos. Percebemos, no entanto, uma centralização excessiva nos conteúdos em detrimento de outros aspectos do ser humano tanto ou mais importantes que aqueles. Assim sendo, a educação fica, em nosso entender, amputada, e a relação aluno-professor, reduzida a aspectos que estão longe de considerar o “outro” na sua integralidade.

Talvez tenhamos esquecido uma parte de nós. Onde fica o saber advindo do cuidado de si e do respeito de si? Que espaço há reservado para ele nas nossas vidas? Se o esquecemos na nossa vida, quanto mais na escola e na elaboração dos nossos currículos! O “nós como sujeitos”, “o conhecimento de si mesmo”, não são temas de vestibular, mas eles acompanham permanentemente nossas vidas, como professores, como alunos, como indivíduos que estão, aqui e agora, neste mundo.

Querendo nos deter nas discontinuidades presentes na relação professor-aluno, nos hiatos, no imponderável; acreditamos que a ‘prática de si’ muito tenha a ver com o habitar nosso espaço de silêncio, lugar onde a arte da vida pode se tornar arte da existência. As vozes dessa arte ecoam, com certeza, nas entrelinhas do acontecer pedagógico, embora elas tenham sido um tanto esquecidas.

Do mesmo modo que a prática do silêncio, a prática da escuta requer receptividade e precisa ser treinada. Ela é indispensável, também, na práxis educativa. Em se tratando de sala de aula, ressaltamos dois aspectos da escuta. O primeiro diz respeito à importância do que se diz, tendo presente que os ouvidos dos alunos tudo captam, sem intervenção da vontade. E o que foi ouvido ficará gravado

na alma dos mesmos, queiramos ou não. Ressaltamos, no entanto, que o mesmo pode acontecer com o professor em referência à fala do aluno. Nesse sentido, é preciso que os alunos estejam disponíveis ao acontecimento tanto quanto os professores.

O segundo aspecto diz respeito à fala do aluno. No nosso zelo por transmitir conteúdos deixamos, às vezes, de ouvir a sua fala, de ouvir, sobretudo, aquilo que não é dito, em termos de linguagem falada, mas que é apontado sutilmente com gestos ou pistas secretas.

Assim sendo, acreditamos ser a escuta uma virtude ou uma capacidade que se aprende, também na escola, e a sua conquista requer anos de treino. Em geral, não sabemos escutar e quando se trata de escutar o que o outro tem a dizer o fazemos desde nosso diálogo interno; já temos a justificativa pronta ou a resposta preparada, bem antes do outro acabar de falar. Uma verdadeira escuta é aquela em que o ouvinte se identifica profundamente com o dizer do outro, é como se entrasse no outro. Mas para isto é preciso silenciar.

Somente poderemos escutar o outro quando tenhamos aprendido a nos escutar. Perguntamo-nos, então, qual o espaço que nós adultos reservamos para a escuta para dentro, para o encontro conosco, para a retirada ao nosso mundo de silêncio. Os desafios da vida contemporânea exigem uma correria sem fim e, quando poderíamos parar, não suportamos o vazio, o silêncio. Em se tratando de professores, como poderemos escutar as sutis nuances das entrelinhas pedagógicas se o fato de estarmos sozinhos ou não ter algum barulho de fundo para nos acompanhar já nos deixa inquietos, irritados e até, medrosos?

Na nossa experiência com a regência de corais e orquestras aprendemos com os músicos a árdua tarefa de ouvir a voz do outro, seja esse outro a voz cantada ou a melodia executada por outro instrumento. Quão difícil é parar de falar enquanto outro canta ou deixar de dedilhar ou soprar no próprio instrumento quando se treina a voz do outro! Por outro lado, é muito difícil também respeitar as pausas musicais e vivenciar esse instante de silêncio tão significativo no contexto de toda a obra musical. Nesse sentido, escuta e atenção estão profundamente ligadas ao tema do silêncio. Não poderemos habitar o mundo do silêncio sem educar em nós algumas faculdades, entre elas a escuta e a atenção.

Acreditamos ser o silêncio o receptáculo que guarda em si todos os elementos. Sem silêncio não podemos escutar. Estar atento requer silêncio. Leitura

e escrita precisam de silêncio. A ética da palavra nasce quando o sujeito, em sua prática de silêncio, descobre o poder e a importância da palavra.

Assim sendo, discorreremos sobre o silêncio, abordando-o não tão somente como prática, mas, como forma de vida, como estado do ser.

CAPÍTULO III

O SILÊNCIO DO SER

*Pela boca sagrada da poesia cantam as árvores cantam os rios
Cantam e louvam todas as vozes do silêncio.
Zeca Tocantins: Dialética do Silêncio.*

Abordamos no primeiro capítulo o tema da experiência, do seu empobrecimento nos dias atuais e das ligações entre experiência e subjetividade. Fizemos um diagnóstico do tempo presente e das formas como ele se manifesta na escola. Entre os autores citados nesse diagnóstico, Larrosa (2002) apontava que a velocidade na nossa sociedade é inimiga mortal da experiência por provocar falta de silêncio e de memória. O autor afirmava que o homem atual, ao viver em estado de permanente excitação, perdeu a capacidade de silêncio. Também postulava que o fato de que algo nos aconteça ou não, o fato de fazer experiência, requer um gesto de interrupção, um recuo em si mesmo, recuo esse que nós interpretamos como sendo um gesto de silêncio.

No segundo capítulo percorremos, à luz do pensamento de Foucault, as artes da existência na Antiguidade. Detivemo-nos, especialmente, nas práticas de si, na ascese dos estoicos em que o silêncio é apontado como um exercício dentre vários outros. Foucault falava de uma técnica e uma ética do silêncio que, juntamente com as outras práticas, permitiriam ao sujeito a subjetivação do discurso verdadeiro.

Existem muitas formas de silêncio; na verdade, silenciamentos ou mutismos impostos. O maior deles, talvez, é aquele provocado pela censura nas múltiplas ditaduras vivenciadas ao longo da história. O silêncio imposto pela Inquisição, por exemplo, ou pelos sistemas comunistas, capitalistas, fundamentalistas e tantos outros, nas suas mais variadas formas. Essa forma de silêncio pode existir, também, no seio da família ou em pequenos grupos e comunidades humanas. Ele se expressa no mutismo daquele que cala porque não tem nada a dizer ou porque não sabe o que dizer ou porque tem medo de dizer.

As guerras do início e do final do século XX, as ditaduras instauradas em diferentes países, as dificuldades econômicas de alguns povos impuseram uma

forma perversa de silêncio e fizeram com que as pessoas abandonassem seus lugares de origem em busca de vidas mais seguras, mais tranquilas. Lembramos aqui a guerra na antiga Jugoslávia, os extermínios na Somália, as ditaduras militares nos países sulamericanos: os que fogem são excluídos e os que ficam não podem falar.

Sem ir tão longe, pensamos no silêncio imposto aos brasileiros que moram em favelas ou em terras controladas pelo olhar atento daqueles que ostentam diferentes formas de poder: silêncio a respeito do que sabem ou do que viram a fim de preservar a vida, as suas vidas.

O silêncio pode ser também, uma forma de expressão perante a dor profunda ou a emoção provocada por um momento de grande felicidade.

Existe o silêncio induzido pelas políticas, tendências, pelo espírito de cada época. À diferença do primeiro exemplo, aqui não há uma censura explícita nem castigos impostos, mas formas normalizadoras, disciplinas a serem observadas às quais nos referimos no primeiro capítulo. Percebemos o quanto o desenvolvimento científico e tecnológico tem propiciado uma forma de silêncio ao impor o discurso da objetivação, da experimentação, de tudo o que é demonstrável e palpável em detrimento de outras formas de ser e estar no mundo. Esta postura leva a ignorar, também, outras formas de linguagem diferentes da falada.

Em se tratando do processo ensino-aprendizagem, mencionamos o silêncio imposto por aquele que acha que tem o poder, que sabe mais que aquele a quem dirigirá o seu discurso e, concomitantemente, o silêncio de quem somente ouve por medo de se manifestar.

Mas agora queremos falar sobre o silêncio como espaço constitutivo do ser, lugar onde podemos fazer experiência, lugar em que a arte da vida pode se tornar arte da existência.

Interessa-nos um silêncio dinâmico, aquele que nos permite uma relação com nosso mundo interior, com dimensões mais profundas de nosso ser e, ao mesmo tempo, com o outro, com o mundo. Um silêncio que não é a falta de sons, mas a plenitude dos mesmos na medida em que ele abre as portas da percepção e aguça todos os sentidos. Esse silêncio contém em si uma espera, uma escuta, uma atenção profunda, um estar à espreita, um estado de presença plena. Habitando esse espaço de silêncio, algo pode, então, acontecer ou não. Às vezes ele provoca

um sentimento de vazio insuportável, doloroso, que amedronta. Às vezes, um lapso, uma ruptura, uma descontinuidade, uma pausa.

Assim sendo, queremos nos aventurar no silêncio do ser, no nosso silêncio, permanecer aí e vivenciar sua dinâmica, seu sentido, sua mensagem. Despidos, sem defesas, em torno do que é possível abordá-lo como condição e possibilidade da experiência e, particularmente, os seus usos como experiência do silêncio.

Acreditamos que o estado do silêncio ao qual nos referimos pertence ao campo da nossa subjetividade, é aí que aprendemos a nos relacionar conosco, com o outro, com o mundo. Ao apropriarmo-nos dele, nos transformamos e transformamos o mundo. Ele não pode ser medido nem observado. É o segredo, o mistério de cada um, aquilo que se revela como um sussurro, quando a quietude é profunda.

É importante ressaltar que o espaço de silêncio é um lugar onde a experiência pode ou não acontecer. Portanto, experiência e silêncio estão intimamente ligados. Fazer do silêncio uma experiência, uma forma de passar pela vida, uma forma de ser, o que foi banido, certamente, das nossas vidas e do contexto da educação e das práticas pedagógicas.

Se a experiência é o modo de habitar o mundo e se o silêncio, como forma de ser e estar no mundo, é um espaço em que a experiência pode ser plasmada, viver a experiência do silêncio, aprender a mergulhar nele é, para nós, elemento importante no desenvolvimento de si mesmo.

Percebemos que os apelos da vida moderna, da mídia e dos meios de comunicação, apontam para a estimulação dos sentidos, especialmente auditivo e visual. Suscitam um “viver para fora” permanente, afogando, assim, o que há de mais importante na nossa existência.

Essa falta de silêncio, a falta de apropriação do espaço interior é traduzida, entre outras formas, como distúrbios no comportamento, na relação afetiva, nas atitudes, enfim, na percepção do mundo.

Entendemos que essa situação é um obstáculo para o processo de formação na medida em que gera nas crianças e até no próprio professor certo estado de ansiedade permanente.

Sabemos que a experiência do silêncio não é medível nem pode ser ensinada, mas, ela pode ser potencializada e mediada. Para isso, faz-se necessário compreendê-la.

3.1 As vozes do silêncio

O silêncio foi tema de reflexão de diferentes autores, os quais se referiram a ele com diferentes nomes. Dentre eles, Clarice Lispector (1998), Santiago Kovadloff (2003), autores com os quais dialogaremos no intuito de descobrir a concepção de silêncio de cada um deles e o quanto essas concepções coadunam com o silêncio ao qual nos referimos. Finalmente dialogaremos com Eni Puccinelli Orlandi (2007) e Fernando Bárcena (2004) para descobrir as relações entre experiência, silêncio e linguagem.

Para Clarice Lispector³⁶ (1998) o silêncio é a respiração do mundo, o “entre” de todas as coisas e todos os seres.

Entre duas notas de música existe uma nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos de areia, por mais juntos que estejam, existe um intervalo de espaço, existe um sentir que é entre o sentir – nos interstícios da matéria primordial está a linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração contínua do mundo é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio (LISPECTOR, 1998, p.98).

Entrar no silêncio é, para a autora, comungar com a nossa neutralidade viva. Em sua obra “A Paixão segundo G.H.” a autora relata a experiência da sua protagonista. G.H. que, após esmagar uma barata, entra em contato com algo de si que transcende sua própria humanidade e a coloca em contato com a sua neutralidade viva. A sua busca permanente, cega e secreta teria sido o inexpressivo de si mesma. Em sua narrativa a protagonista relata sentir-se transportada para além de seu humano, para além da linguagem. Assim, ela entra “nessa coisa monstruosa que é a minha neutralidade viva” (LISPECTOR, 1998, p.98). Eis o que encontramos na sua narrativa:

³⁶ Jornalista e escritora ucraniana naturalizada brasileira, nascida em 1920 e falecida em 1977.

Não era usando como instrumento nenhum de meus atributos que eu estava atingindo o misterioso fogo manso daquilo que é um plasma – foi exatamente tirando de mim todos os atributos, e indo apenas com minhas entranhas vivas. Para ter chegado a isso, eu abandonava a minha organização humana – para entrar nessa coisa monstruosa que é a minha neutralidade viva (LISPECTOR, 1998, p.98).

Ao longo do relato a autora afirma ser o neutro o artesanato da vida e, ao mesmo tempo, o inexpressivo em nós, o que se compreende não através da palavra, mas, através do sentir (LISPECTOR, 1998).

Acreditamos que o neutro, ao qual Lispector se refere, é o silêncio em nós, um silêncio que, muitas vezes, amedronta. O neutro entendido como “elemento vital que liga as coisas” (LISPECTOR, 1998, p. 100) e como sentir, um sentir profundo, essencial. O neutro que, aquém ou além da máscara humana, tem a ver com o ser primordial. Lispector compara o neutro ao deserto do qual queremos fugir. Na fuga, no entanto, ao mesmo tempo em que nos livramos do deserto, o perdemos. Perder o deserto é perder a si mesmo (LISPECTOR, 1998).

Perguntamo-nos se essa busca cega e secreta não é busca de todo nós, motor da nossa existência. Acreditamos que a neutralidade viva, à qual a autora se refere, muito tem a ver com a nossa subjetividade mais profunda, aquela que acompanha o devir e o movimento da vida e na qual o acontecer deixa sua marca transformado em experiência.

Ser é ser além do humano. [...]. O desconhecido nos aguarda, mas sinto que esse desconhecido é uma totalização e será a verdadeira humanização pela qual ansiamos. Estou falando da morte? Não, da vida. Não é um estado de felicidade, é um estado de contato (LISPECTOR, 1998, p. 172).

Transportar-se para além do humano é entrar nas dimensões mais profundas do humano. É entrar naquilo que está para fora do corriqueiro, do normal, do aparente; é adentrar ao espaço fora da linguagem e que nela aparece como fenda, como hiato, como algo que não podemos objetivar, medir, apalpar. Lispector utiliza-se da metáfora da mudez, a própria, a dos outros e a das coisas. Uma mudez que só pode ser alcançada “através do malogro da voz” (Lispector, 1998, p. 175).

A autora acrescenta:

Ah, mas para se chegar à mudez, que grande esforço da voz. Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes de minha linguagem, existe como um pensamento que não se pensa, mas por fatalidade fui e sou

impelida a precisar saber o que o pensamento pensa (LISPECTOR, 1998, p. 175).

Mudez como momento de reflexão. Instante ao qual temos direito. Espaço de nós que pertence ao mundo do silêncio, do nosso silêncio e, portanto, não pode ser ignorado. Pois é no mundo do silêncio que a experiência do fora desestabiliza-nos e choca; enfim, movimenta-nos, transforma-nos.

Assim sendo, o silêncio, desde a sua presença muda, exige ser reconhecido. Em se tratando de Educação, o silêncio ao qual nos referimos não faz parte do currículo nem do conteúdo. Pertence ao campo do imponderável, não é visível nem medível nem palpável, mas faz parte do acontecer em sala de aula. É corrente a idéia de que educamos pela palavra e de que a linguagem como tal é meio de transmissão de conhecimentos. Muitas vezes as aulas se caracterizam por um discurso ininterrupto, esquecendo-se do fora da linguagem, dos interstícios do discurso.

Se levarmos em conta as idéias de Lispector, é possível dizer que o que existe entre as palavras, entre os hiatos da linguagem ou fora dela, é parte da própria vida e, portanto, da relação professor-aluno. Assim sendo, ele deve ser considerado tanto quanto a própria linguagem.

Santiago Kovadloff³⁷ (2003) refere-se ao silêncio como fundo irreduzível, ou silêncio primordial. Respondendo a sua própria pergunta de como se pode falar daquilo que não pode ser designado o autor diz:

O inominável pode, porém, ser reconhecido. O contato com o inconcebível impõe, a quem o examine, uma figura sobressalente: a do protagonista dessa experiência. Indica esse protagonista como destinatário do esforço interpretativo, já que se aspira a expressar algo que o envolve, a ele, e a ninguém além dele (KOVADLOFF, 2003, p. 10).

Entendemos que o autor identifica o mundo do silêncio como algo inominável, inconcebível, ligado à experiência na qual o único protagonista é o sujeito. Assim sendo, o silêncio não tem objeto, mas, sujeito. É uma espécie de “espelho de si mesmo”, algo que nos pertence. “Uma imagem sem forma na qual o homem pode contemplar-se sem se ver” (KOVADLOFF, 2003, p 10). E essa imagem é o silêncio primordial. Entendemos que a experiência do silêncio é, portanto, uma experiência individual, única, plausível de ser vivenciada ou não. Perguntamo-nos,

³⁷ Poeta e ensaísta argentino, nascido em 1942, membro da Academia Argentina de Letras.

então, qual o espaço que damos para essa experiência numa vida tão corrida, cheia de desafios e exigências? E, se nós mesmos, como adultos, como educadores, não damos esse espaço em nossas vidas, como podemos compreender, respeitar e propiciar experiência semelhante nos nossos alunos? Não vivenciando o próprio silêncio, tampouco há espaço para perceber o silêncio do outro.

Fernando Bárcena³⁸, na sua obra “El delirio de las Palabras”, identifica o silêncio como ato de reflexão de si sobre si ao afirmar:

Que é o silêncio? Um pensar sem palavras. O que mostra sem dizer. [...] O silêncio como escuta de si, a escuta do coração e o silêncio que cala a própria voz para deixar que a voz do outro se faça ouvir e ressoe (BÁRCENA, 2004, p. 267).³⁹

Encontramos uma similitude entre a idéia de mudez em Lispector, através da qual podemos saber o que o pensamento pensa, a idéia de espelho de si de Kovadloff, onde o homem pode contemplar-se sem se ver, e a idéia da escuta de si de Bárcena: um caminho reflexivo, um olhar para dentro.

Esse olhar nem sempre é audível, mas, pode ecoar na palavra que vai ao seu encontro.

Afirma Kovadloff:

De tal forma que se não posso enunciar literalmente o verdadeiro silêncio, o silêncio intransplantável à expressão, posso, em compensação, fazê-lo ouvir por via alusiva: conseguir que o eco de seu latejar essencial ressoe em minha palavra. Para tanto, esta palavra deve saber ir ao seu encontro, aproximar-se, habitá-lo, permanecer nele e suportar sua insondável densidade (KOVADLOFF, 2003, p. 10).

Ao se aprofundar nessa palavra, Kovadloff afirma que ela, pronunciada em sintonia com o mundo do silêncio, torna-se resposta a um chamado e que o homem, ao acatá-la, entra num mundo desconhecido obedecendo a uma força também desconhecida. “É resto, e o resto [...], o resto é silêncio. O silêncio acabado do inefável (KOVADLOFF, 2003, p. 11).

Ressaltamos, mais uma vez, que acreditamos ser esse resto parte de nós, embora ele seja tantas vezes desconsiderado e ignorado. Talvez por não ser

³⁸ Autor espanhol, nascido em Bilbao, em 1957. Professor de Filosofia da Educação da Universidade Complutense de Madrid.

³⁹ Tradução nossa.

medível nem palpável. Talvez pela impossibilidade de objetivá-lo e isolá-lo com fins científicos.

No que diz respeito à escola e à educação sabemos que, ao serem elas marcadas pela transmissão do conteúdo e pela urgência de preparar indivíduos aptos às exigências da sociedade atual, pouco espaço resta para o resto, o mais importante de nós mesmos.

Essa talvez seja uma tarefa da escola, mas não a principal. Nela poderia haver um sentido de uma educação ética para a vida, provocada pelos acontecimentos e pelo silêncio que suscitam, na relação professor-aluno, para ambos os sujeitos, de modo a fazê-los refletir sobre si mesmos. O silêncio então aparece como uma condição desse pensamento de si e desse cuidado consigo e, ao mesmo tempo, como possibilidade de transformação do sujeito, de sua reconfiguração mediante a experiência de e consigo mesmo. Quer dizer, o silêncio é condição e possibilidade de experiência e a experiência do silêncio, um recurso para pensar e cuidar de si e do outro.

Mais uma vez recorremos a Kovadloff:

Poderíamos dizer, finalmente, que o homem roça o topo de sua conformação livre quando chega a saber que as raízes de sua misteriosa singularidade afundam-se no silêncio. Penso, por isso mesmo, que apenas alcança saber quem é aquele que, ao se referir a si mesmo, não se desconhece como imponderável (KOVADLOFF, 2003, p.14).

Concordamos com Kovadloff quando afirma que as nossas raízes se afundam no silêncio. Não cuidarmos das nossas raízes ou das raízes daqueles que nos foram confiados na tarefa de educar é descartar uma parte de nós do processo de formação. Cuidar das raízes significa aguçar o olhar para além do que o olho enxerga ou, talvez, mudar o sentido e a direção desse olhar fazendo-o centrípeto, refletivo, voltado a si mesmo. Não num sentido egoísta ou narcisista, mas sim num sentido de plenitude de ser que, trabalhando na sua totalidade humana, pode perceber a totalidade do outro. Daí que consideremos o silêncio como elemento constitutivo da nossa subjetividade.

3.2 Linguagens da experiência e sentidos do silêncio

Abordamos até aqui e à luz dos autores citados, o silêncio como o neutro, como a respiração e o deserto que nos constitui, como o fora da linguagem, o resto da mesma. Vimos que esse resto é, na verdade, um lugar outro de nós onde nossa imagem é refletida.

Faz-se necessário agora analisar as relações entre silêncio, experiência e linguagem a fim de localizar o espaço ocupado pelo silêncio no âmbito da educação.

Lispector identifica o silêncio como neutralidade viva, tecido misterioso, elemento vital que liga as coisas, respiração do mundo, deserto. A porta de entrada para essa dimensão é, segundo a autora, o sentir, o mais profundo sentir que é “entre” o sentir. Para chegar a esse sentir, é necessário estar limpo da “própria intoxicação de sentimentos”. Somente então teremos atingido o neutro de nós.

Quando uma pessoa é o próprio núcleo, ela não tem mais divergências. Então ela é a solenidade de si própria, e não tem mais medo de consumir-se ao servir ao ritual consumidor – o ritual é o próprio processar-se da vida do núcleo, o ritual não é exterior a ele: o ritual é inerente (LISPECTOR, 2003, p. 115).

Já em Kovadloff encontramos a caracterização do silêncio como fundo irreduzível, o inominável e inconcebível, silêncio primordial, espelho de si mesmo, resto acabado do inefável. Constatamos, na leitura da sua obra, a identificação do sentir com o pensar, pensar esse que abriria as portas à percepção do mundo do silêncio. E, como citamos mais acima, a subjetividade desperta a consciência receptora, a qual pode ou não, abrir as portas de uma percepção mais profunda, para além dos domínios da razão.

Mas pensar, é claro, não é o mesmo que raciocinar. O raciocínio empenha-se em reduzir o porte do real e a estatura de suas possibilidades. O pensamento, mais fundo e independente que a razão, abre-se ao encontro com tudo aquilo que o supera e recolhe em seus enunciados a intensidade desse contato (KOVADLOFF, 2003, p. 15).

Assim, para habitar o silêncio é preciso receptividade, reflexão. Em se tratando da Educação e da escola, podemos concluir que nenhum conteúdo, nenhuma atividade terá atingido o cerne do professor e do aluno se não

considerarmos a experiência do silêncio como elemento importante no ato de educar.

Em nossas pesquisas encontramos outra autora que aborda o tema do silêncio, ou melhor, dos sentidos do silêncio. Trata-se de Eni Puccinelli Orlandi⁴⁰. À diferença de Lispector, que aborda o silêncio na escrita poética e de Kovadloff, que o aborda nas suas múltiplas manifestações, Orlandi tem por objeto de estudo as diferentes formas do discurso. Parte do princípio de que é necessário compreender o silêncio para compreender a linguagem. Procura analisar a política da linguagem e a política do silêncio, no seu entender, o silenciamento. Portanto, Orlandi aponta para duas formas de silêncio: o fundante, *continuum* significante, presente nas palavras; e o silêncio político em sua relação com a censura. A este último já nos referimos no início do capítulo.

Na sua obra “As Formas do Silêncio – No movimento dos Sentidos” a autora ressalta:

Acredito que o mais importante é compreender que: l. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras (ORLANDI, 2007, p.11).

A autora destaca ainda que o silêncio foi relegado a segundo plano e considerado “resto” da linguagem. Afirma, no entanto, que o silêncio é a base da significação e que esse “resto” é o verdadeiro sentido. Sendo assim, aponta o silêncio como respiração da significação.

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. O real da linguagem – o discreto, o um – encontra sua contraparte no silêncio (ORLANDI, 2007, p.13).

Para a autora o silêncio é fundante porque existe dentro das palavras, permeia-as e aponta para um sentido, nem sempre explícito. A relação silêncio-linguagem, complexa, leva a autora a afirmar que o silêncio “não é mero complemento da linguagem”, mas a incompletude da linguagem em cujo dizer há também um não-dizer.

⁴⁰ Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Paris/Vincennes.

Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento (ORLANDI, 2007, p.12).

Nesse sentido, a autora afirma haver “um ritmo no significar que supõe o movimento entre silêncio e linguagem”. (Orlandi, 2007, p. 25).

Afirmamos mais acima nosso interesse em focar aquele silêncio inerente ao ser que muitas vezes amedronta porque é vazio e que muitas vezes aparece como hiato, lapso ou fenda. Insistimos em que tudo aquilo que está além das palavras faz parte do processo do aprender e do ensinar, presente no contexto escolar mesmo sem ser visível ou medível. Somos cientes de que na sociedade atual há uma tendência a esquecer este aspecto por não ser ele importante nem relevante para os interesses que movem as economias e políticas mundiais. Orlandi aborda também esse aspecto ao afirmar:

Para nosso contexto histórico-social, um homem em silêncio é um homem sem sentido. Então, o homem abre mão do risco da significação, da sua ameaça e se preenche: fala. Atulha o espaço de sons e cria a idéia de silêncio como vazio, como falta. Ao negar sua relação fundamental com o silêncio, ele apaga uma das *mediações* que lhe são básicas (ORLANDI, 2007, p.34).

Orlandi (2007) refere-se ao silêncio fundante como a “indizível” presença tanto do sujeito quanto do sentido. Foca a atenção no movimento permanente existente entre as palavras e o silêncio e entre este e as palavras. Esse movimento é, para a autora, o espaço da significação. E a porta de entrada a esse espaço é a subjetividade. Subjetividade que permite ao sujeito uma distância em relação à linguagem, ao dizível. Subjetividade como devir do ser, como a sua identidade mais profunda. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 90):

[...] o que o mantém em sua identidade não são os elementos diversos de seus conteúdos, nem sua configuração específica (ele tem muitas), mas seu estar (ser) - em - silêncio. O sujeito tem um espaço possível de singularidade nos desvãos que constituem os limites contraditórios das formações discursivas diferentes. [...] É no silêncio que as diferentes vozes do sujeito se entretecem em uníssono. Ele é o amálgama das posições heterogêneas.

Destacamos aqui a diferença entre os autores abordados, Lispector, Kovadloff e Orlandi. Enquanto que para os dois primeiros, o silêncio está ligado ao vazio e ao neutro, e, neste sentido, ele se relaciona com a subjetividade; para Orlandi, o silêncio está ligado à heterogeneidade e ao sentido. No silêncio, sujeito e sentido comungam, relacionam-se no espaço da própria significação.

Apontamos até aqui as diferentes formas de silêncio à luz dos referidos autores. Detivemo-nos na experiência, no saber da experiência e no silêncio como lugar onde se plasma a experiência.

Fernando Bárcena (2003) distingue duas formas de silêncio: o “indizível” e o inefável. O primeiro refere-se ao que não pode ser dito ou nomeado. O segundo, àquilo sobre o qual não se pode falar. Ambos estão rodeados de silêncio, que é diferente em cada caso.

O silêncio “indizível” é mutismo, “inspira temor e angústia” e está ligado ao silêncio de Deus, ao da morte e ao silêncio do sujeito preso no seu próprio mutismo.

O silêncio inefável antecede à palavra e o verbo e “está unido à arte de dar forma à própria vida, à estética da existência, à arte de viver o devir”. (BÁRCENA, 2003, p. 109). É o espaço onde a criação se prepara, também a criação da palavra. Esse silêncio é o espaço necessário a todo ato de criação, visto que anuncia e preludia aquilo que pode vir a acontecer. Por isso Bárcena o denomina *silêncio criador*. Neste caso não se silencia porque a fala está proibida, mas porque aquilo que ele comunica transcende toda linguagem.

Bárcena (2004, p.110) define o silêncio criador como um “silêncio justo” já que “no vazio da palavra se encontra a plenitude do sentido”. Esse silêncio permitiria a relação do sujeito com a verdade e estaria além dos conceitos. Para ilustrar essa idéia, Bárcena transcreve parte da carta escrita por Hofmannsthal intitulada Carta de Lord Chandos referida a uma língua outra que não a língua que conhecemos.

A língua, na qual eu poderia não tão somente escrever, quanto também pensar, não é o latim, nem o inglês, nem o italiano, nem o espanhol, mas, uma língua da qual todavia não conheço nem uma só palavra, uma língua na que me falam as coisas mudas. (HOFFMANNSTHAL apud BÁRCENA, 2004, p. 112).

Essa linguagem seria aquela que está sempre para nascer, é a linguagem de ninguém, a que surge do silêncio criador. Bárcena propõe pensar a educação desde essa linguagem que está para nascer, desde o silêncio criador,

desde a infância como pátria do homem, à qual se chega através da experiência. Nesse sentido, o autor comunga com a idéia de Agamben ao tratar a infância como pátria do homem, lugar onde a experiência torna-se verdade.

À diferença do silêncio como mutismo imposto, o silêncio criador é o da infância que demarca o caminho em direção à palavra. Uma palavra que re-inventa o mundo, dá-lhe sentido novo. Como afirma Bárcena (2001), é a palavra que rompe o sentido pré-estabelecido criando fendas nele. Quando a palavra é capaz de uma palavra diferente a si própria, somente então, ela é fecunda. Da mesma forma, “quando o educador é capaz de uma educação distinta de si próprio é um educador fecundo”. (BÁRCENA, 2001, p.10) Por isso, uma educação norteada por esse silêncio tem como ponto de partida a experiência do começo.

Aí onde não podemos mais do que ficar encerrados no “mutismo, numa “política do silêncio” que se nos impõe, uma política que nos obriga a dizer o que não queremos e a calar o que nos habita, podemos iniciar uma busca que vai do silêncio clamoroso da infância à palavra e da palavra a nossa própria humanidade, sem culpa, sem ofensa, sem humilhação. (BÁRCENA, 2005, p.136-137).

Iniciar a busca significa partir, abrir-se, se expor, lançar-se ao desconhecido e, sobretudo, confiar. Em se tratando de práxis educativa, o foco não estaria mais naquilo que devemos transmitir e que o aluno necessariamente deve aprender. O foco estaria no desconhecido de nós e no desconhecido que o outro representa, na surpresa do encontro e na alegria da descoberta.

Nenhum aprendizado evita a viagem. Com a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Parte: sai. Sai do ventre da tua mãe, do berço, da sombra protetora da casa paterna e das paisagens juvenis. Ao vento e à chuva: lá fora faltam todos os abrigos. Tuas idéias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho parlanchin. A viagem dos filhos, eis o sentido nu da palavra grega pedagogia. Aprender provoca a errância (LECLERC apud BÁRCENA, 2005, p. 137)⁴¹.

Isto nos leva, então, ao início deste trabalho em que falamos da experiência como viagem e como perigo e do sujeito da experiência como aquele aberto ao desconhecido, ao incerto, ao próprio acontecer da vida.

⁴¹ Tradução nossa.

Como se para fundar o novo, ou seja, para começar, fosse necessário ser estrangeiro ou estar “fora de lugar”, como se não se pudesse começar senão num sítio-outro. Todo um paradoxo: a infância, pátria do homem é, ao mesmo tempo, metáfora do exílio, do expatriado, do estrangeiro (BÁRCENA, 2004, p. 123).

Assim, o “pirata” de Larrosa, o “estrangeiro” de Bárcena e o “peregrino” de La Taille, analisados no primeiro capítulo, transformam-se no mesmo sujeito já que, em definitiva, o pirata é um eterno estrangeiro, um peregrino amante das terras estranhas cuja única morada é a sua própria incerteza. Pensar a educação desde a incerteza requer uma abertura a tudo aquilo que foge às próprias palavras e conteúdos a ser transmitidos. É pensá-la a partir do inesperado, do que chega como novidade e nos surpreende. Quer dizer, pensá-la como acontecimento.⁴²

Se o acontecimento é o que nos permite fazer experiência e se o silêncio é o lugar da escuta de si e, portanto, um lugar onde podemos fazer experiência, pensar a educação como acontecimento, a partir da experiência e, sobretudo, da experiência do silêncio, é devolver-lhe seu caráter ético e estético.

Como podemos então abrir espaço para a experiência do silêncio em sala de aula? Propomos, no capítulo a seguir, uma “peregrinação” ao país sem homem, ao inumano de nós, uma viagem à morada secreta pelas trilhas da arte.

⁴²Pensar a educação sob a figura do acontecimento requer explorar três dimensões essenciais da experiência educativa relacionadas com a intensidade dessa noção. Um acontecimento é uma *irrupção* do imprevisto e extraordinário é, em primeiro lugar, *o que dá a pensar*. Em segundo lugar, todo acontecimento é o que nos permite *fazer uma experiência*. Um acontecimento não é aquilo sobre o qual experimentamos, mas justamente esse *outro* que faz experiência em nós, porque é algo que nos acontece e não nos deixa iguais. Em terceiro lugar, um acontecimento é *o que rompe a continuidade do tempo*, da história e do tempo pessoal do vivido. (VILELA; BÁRCENA apud DICIONÁRIO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO).

CAPÍTULO IV

ARTE COMO PORTAL

*Tem dia que a poesia
não me dá nenhum
trabalho.
Apenas abre as portas
do meu peito e se derrama.*
Zeca Tocantins: Dialética do Silêncio.

Sabemos que tanto a experiência quanto o silêncio foram banidos dos currículos escolares como consequência da urgência em qualificar profissionais que respondam às exigências da sociedade atual. Essa urgência exige rápida aquisição de informações, conhecimentos e habilidades, sem respeitar o tempo necessário para o amadurecimento individual dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Cientes dessa realidade e das consequências na vida dos sujeitos, pretendemos analisar a arte, a partir da nossa experiência com a música, como uma das formas possíveis de entrada ao mundo do silêncio.

Percebemos, na nossa trajetória, quão difícil é para os alunos, independentemente da idade, mergulhar no silêncio.

No mundo da música as pausas são notas de silêncio que os alunos nem sempre conseguem tocar e, assim, prolongam a anterior ou tocam rapidamente a seguinte. Em se tratando de uma obra musical, seja ela uma simples melodia ou uma canção, seja ela uma sinfonia ou um concerto, a primeira e a última notas não são as que estão escritas, visíveis. Há ainda a nota de silêncio que as antecede e as precede. Existe também um espaço de silêncio entre as notas, entre as frases musicais, nos diferentes diálogos melódicos.

E, se insistimos em vivenciá-los, é porque acreditamos existir algo neles que pode propiciar um encontro consigo mesmo.

4.1 O Inumano, morada do homem

No capítulo em que nos referimos ao silêncio, apresentamos as concepções de silêncio de Clarice Lispector, Santiago Kovadloff, Eni Puccinelli Orlandi e Fernando Bárcena.

Para Lispector ele é o “antes do humano”, respiração do mundo, o “entre” de todas as coisas e todos os seres. Entrar nesse mundo seria, para a autora, entrar na nossa neutralidade viva. Para Kovadloff ele é fundo irreduzível ou silêncio primordial. Espelho de si, imagem sem forma na qual o homem se contempla sem se ver.

Diferentemente desses dois autores, Orlandi, ao se referir ao silêncio *fundante*, caracteriza-o como a “indizível” presença tanto do sujeito quanto do sentido. A autora se detém no movimento permanente e recíproco entre o discurso e o silêncio, movimento este que é espaço da significação. A subjetividade permitiria a entrada ao espaço da significação.

Em vez do vazio e do neutro de Lispector e Kovadloff, em Orlandi são as diferentes vozes do sujeito que se entrecruzam no silêncio.

Já para Bárcena o silêncio inefável permite dar forma à própria vida e à estética da existência. É no silêncio criador que se encontra a plenitude do sentido, a palavra primeira, aquela que reinventa o mundo.

Será que todos esses sentidos do silêncio podem ser vivenciados através da arte? Será que a arte é um portal de entrada e de saída ao mundo do silêncio?

Para responder a essa pergunta dialogaremos com autores que abordam esse tema: Santiago Kovadloff (2003), Jean-François Lyotard⁴³ (1993, 1996, 1997), Pedro Pagni (2006, 2010) e Bárcena (2004).

No livro *Moralidades Pós-Modernas* (1996) Jean-François Lyotard fala-nos do *no man's land*, o país sem homem, o “inumano”, o espaço secreto de nós. Ele é elemento essencial da nossa completude, expressão de nossa humanidade. Por ser comum a todos, esse mundo secreto é o elo que nos une e, portanto, guarda em si características de universalidade e liberdade. Cada ser humano possui um espaço dentro de si mesmo que só a ele pertence e no qual só ele penetra. Esse espaço é expressão da sua liberdade e de seu próprio mistério. Nele não se argumenta. O homem entra e sai quando quer, alguma vez, muitas vezes, sempre, quase nunca, a cada momento, sozinho ou acompanhado. Nesse lugar ele se encontra consigo mesmo. Segundo Lyotard, o direito a esse espaço interior é o início de todos os direitos do homem. (LYOTARD, 1996, p.109).

⁴³ Filósofo francês nascido em Versalhes, em 1924. Na sua tese de doutorado aborda o tema da arte, da linguagem e do inconsciente. Falecido em 1998.

Concordamos com Lyotard no que diz respeito à existência secreta de nós. Sabemos que esse espaço não é algo a ser desenvolvido ou que se conquista na idade adulta. Ao observar crianças podemos perceber como elas entram e saem desse espaço, naturalmente, sem esforço, sem proposição prévia. Vemos o quanto esse mundo, onde imaginação e percepção estão em jogo, permeia as atividades lúdicas e propicia o conhecimento de si mesmo e do mundo do entorno.

Em algum momento, no decorrer de nosso desenvolvimento, esse movimento de ida e volta ou entrada e saída, que era natural, torna-se caminho de mão única, direcionado para fora de nós. Somos cientes de que na sociedade atual tudo parece contribuir para alimentar essa unidirecionalidade.

A importância do espaço interior é tamanha que em algumas sociedades e em diversos momentos da história ele se tornou ameaçador, pois colocava em risco o controle das massas humanas por parte das forças que ostentavam o poder. Será que, no momento atual, ele é também uma ameaça? Percebemos que, na voracidade a qual fomos lançados pelas exigências da nossa sociedade, pouco tempo resta para o encontro consigo mesmo, esse instante da mera presença no qual poderíamos habitar o espaço que nos pertence. Esse é o espaço que Lyotard denomina país sem homem, o inumano de nós.

O autor afirma que esse espaço “é secreto porque separado”. “O direito à segunda existência é o direito a permanecer separado, não ser exposto, não ter de responder aos outros” (LYOTARD, 1996, p.111). Nesse espaço “não se argumenta”. Acreditamos que ao habitar essa “segunda existência” estamos abertos à possibilidade de ouvir as vozes do silêncio que nos constitui.

Segundo Lyotard (1997, p.10), existem dois tipos de inumano, o “do sistema em curso de consolidação, sob o nome de desenvolvimento (entre outros)” e o eminentemente humano, “rasto de uma indeterminação, de uma infância, que persiste mesmo na idade adulta”, inumanidade “infinidamente secreta, de que a alma é refém”.

Na sua inumanidade o sistema homogeneiza os sujeitos e massifica as formas de pensamento; evita, desta forma, oposições, insubordinações, questionamentos. Por sobre todas as coisas, a inumanidade do sistema trabalha contra a liberdade e o crescimento dos sujeitos, conscientes e responsáveis de si, de suas ações. De alguma forma, o sistema libera os sujeitos das suas responsabilidades, por um lado, e semeia vazio e falta de sentido, por outro.

No que diz respeito ao segundo inumano, acreditamos que a idéia da alma como “refém” está ligada ao fato de que esse inumano faz parte de nós, constitui-nos e, portanto, inútil será querer fugir dele. O autor afirma ainda que a inumanidade do sistema não pode substituir a segunda inumanidade e que este, como tal, tende a fazer esquecer tudo aquilo que foge ao controle.

Acreditar, como aconteceu comigo, que a primeira possa substituir a última, dar-lhe expressão, é cair no engano. A consequência maior do sistema é a de fazer esquecer tudo o que lhe escapa. Mas a angústia, o estado de um espírito assombrado por um hóspede familiar e desconhecido que o agita, fá-lo delirar mas também pensar – se pretendemos excluí-lo, se não lhe damos uma saída, agravamo-lo. O mal-estar aumenta com esta civilização, a exclusão com a informação (LYOTARD, 1997, p. 10).

Se pensarmos em termos de escola, concordamos com o autor no sentido de perceber uma tendência nas políticas atuais que nos levam a passar por alto tudo aquilo que não possa ser dirigido e previamente estabelecido. Grande parte da atividade de ensino-aprendizagem é-nos dada pronta, em muitos casos até apostilada, num movimento hierárquico de cima para baixo ou de fora para dentro. Nessa organização do conteúdo, o imponderável, o não organizável, é desconsiderado. Assim, somos reféns de formas de transmissão. Conteúdo e informação chamam mais conteúdo e mais informação num movimento perpétuo de busca numa determinada direção. A consequência, muitas vezes, é conseguirmos uma formação amputada, centrada na atividade intelectual, onde não há espaço para o apuramento do sentir e para a educação da vontade. Explicitamente algumas matérias foram banidas dos currículos escolares e, por estarem todas elas ligadas à formação da subjetividade, foram ignoradas, esquecidas ou relegadas a um papel secundário.

Lyotard (1997, p.10) afirma ainda:

O desenvolvimento impõe que se ganhe tempo. Andar depressa é esquecer depressa, reter apenas a informação útil no momento, como acontece com a “leitura rápida”. Mas a escrita e a leitura são vagarosas, avançam para trás, na direção da coisa desconhecida “no interior”. Perde-se o tempo em busca do tempo perdido. A anamnese é a antípoda – nem isso, nem sequer existe um eixo comum – o *outro*, da aceleração e da abreviação.

O *outro* de Lyotard é o segundo inumano, elemento de resistência e que o autor aponta como dívida não saldada para com a infância, “dívida que toda alma contraiu com a indeterminação miserável da sua origem, da qual não cessa de nascer” (Lyotard, 1997, p. 15). A infância é entendida como linguagem primordial, estado anterior a toda linguagem, infância do pensamento. Como infantes, somos o próprio acontecimento e é dele que a experiência há de emergir.

Como afirma Pagni (2006, p. 43), “[...] pois a inumanidade do homem é da ordem de um sentimento (páthema) intraduzível em palavras e, em sua etimologia, a infância significa justamente ausência de linguagem articulada (infans)”.

Esse estado ou “resto de infância”, intraduzível em palavras, é ignorado pelo espírito da nossa época e, portanto, pelas políticas educacionais. Em nome do conhecimento, como único conteúdo necessário à formação dos sujeitos, e perante a urgência de tal formação, o estado de infância como elemento constitutivo do ser é ignorado ou substituído pelo discurso e a primazia do conceito.

Pagni (2006, p. 43) salienta ainda:

[...] inumanidade e infância também são da ordem do não exprimível discursivamente: uma condição da linguagem e o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, lingüísticos ou pragmáticos.

Assim, e segundo o nosso olhar, infância e inumanidade estão profundamente ligadas ao silêncio que precede toda linguagem, todo discurso. Elas pertencem aos domínios da experiência em que sempre podemos recomeçar e nos recriar como seres humanos.

Segundo Lyotard (1997), essa é a dívida que temos para com a infância, ou melhor, o estado de infantes de cada um de nós, independente da idade. Não esquecer nosso estado de infantes ajudaria a resistir à inumanidade do sistema, por um lado, e a prestar testemunho, por outro. “Esta é a tarefa da escrita, do pensamento, da literatura, das artes, aventurar-se a prestar testemunho (LYOTARD, 1997, p. 15).

Testemunho, talvez, da presença silenciosa de nós. É justamente sobre essa presença silenciosa que queremos discorrer agora, mostrando como a arte, apontando para o *outro* de nós, pode dar testemunho. Para Lyotard, esses

momentos ou a entrada nesse espaço servem para guardar a linha geral, que não é a linha da vida geral senão, e mais precisamente, uma espécie de pequeno parêntese.

A segunda existência é, contudo, suave em relação à existência “aparente”. Suspende-a um pouco, nela se aloja por alguns momentos e afasta-a, mas nada se saberá disso. Realmente não lhe causa dano. Abre nela pequenos parênteses (LYOTARD, 1996, p.111).

Que significa abrir pequenos parênteses? Talvez a vida seja feita de muitos pequenos parênteses. Mas eles são uma presença tão silenciosa e sutil que passamos por eles sem deter neles o nosso olhar e o nosso sentir. E tudo ajuda hoje para passarmos por alto, rapidamente, sem nos deter. Por isso, o direito à separação, no sentido de se apoderar do espaço interior, pode ser violado de várias formas, algumas bem sutis. Por exemplo, quando o apelo ao intercâmbio com os outros e com o mundo que nos rodeia é constante e extremo, perdemos a possibilidade de escutar esse outro em nós, silenciemos a nossa própria voz.

No mundo moderno as crianças parecem privadas desses preciosos momentos em nome da qualificação, da ocupação das horas vagas, da preparação para um futuro seguro e garantido. Atropelamos seus momentos, seu tempo, que é bem diferente do nosso tempo. Por outro lado, nós, adultos, vivemos presos a uma correria sem fim e, para sobreviver na sociedade atual, somos lançados dentro da máquina centrífuga do tempo cronológico. Quando não estamos dentro do movimento, do barulho, do apelo constante aos sentidos, surge o vazio, a desesperança, a falta de sentido. Não respeitamos nosso próprio silêncio nem suportamos alguém ao nosso lado que silencie.

A palavra dita, mesmo sem sentido, afoga nossa angústia e aparentemente nos alivia. O alívio é, no entanto, momentâneo. Ao longo do tempo, o hábito de não habitar o espaço interior traduz-se em doenças, distúrbios de comportamento e crises existenciais. Não compreendemos que é o próprio espírito do tempo atual que apela ininterruptamente para essa retórica sem fim. Não estar no movimento não é aceito. Para acompanhar a dinâmica da sociedade atual somos solicitados permanentemente a falar, escrever, publicar, criticar, posicionarmo-nos, aperfeiçoarmo-nos, num movimento sem fim de dentro para fora. Somente assim

seríamos alguém ou alguém que não sabe ao certo quem é naquele instante, um ninguém com nome próprio, mas sem referência.

Em contrapartida, o silêncio é o tempo da escuta e da meditação profunda das forças que se movem em cada um de nós, permitindo a relação entre o ser e o mundo, o embate interno e externo com as forças do universo. Neste sentido, o silêncio permite o processo de desaceleração e de resistência às ondas entorpecentes do mundo e a adaptação cega do ser ao mesmo.

Lyotard (1996, p. 113) vê nesse apelo das ondas entorpecentes do sistema uma das formas mais sutis de desvio da “linha geral”.

O que não impede que o convite repetido a exercer os direitos e a vigiar sua observância possa ser imperativo até a opressão. Uma pequena alta de pressão e adeus às horas secretas. Cada qual será agarrado pelos outros, pelas responsabilidades, absorvido para defender o uso correto dos direitos na vida geral, desviado de sua guarda da “linha geral” que lhe pertence (LYOTARD, 1996, p. 113).

Segundo Lyotard, nas horas secretas, nos momentos de visita ao nosso espaço interior, há um encontro “com um outro ou aquele ou aquilo” que “exige nosso tempo e nosso espaço em segredo, sem nada nos dar em troca, nem mesmo o conhecimento do que ele é ou do que somos” (LYOTARD, 1996, p. 114).

O autor afirma ainda que se não preservarmos essa região inumana em que podemos nos encontrar com isto ou com aquilo, que foge ao exercício dos direitos, não merecemos os direitos que nos são reconhecidos.

E como poder encontrar para dizer o que não sabemos dizer se não escutarmos absolutamente dentro de nós mesmos o silêncio do outro? Esse silêncio é uma exceção à reciprocidade dos direitos, mas é sua legitimação (LYOTARD, 1996, p. 115).

O silêncio ao qual nos referimos permite não somente ouvir a nossa voz, mas também ouvir a voz dos outros. Respeitando nosso espaço, habitando-o, aprendemos a respeitá-lo nos outros e desenvolvemos, ao mesmo tempo, uma receptividade capaz de acolher⁴⁴, ouvir, enxergar, sentir. É como a receptividade, ato de amor profundo, da mãe que acolhe ao filho que acaba de chegar. O

⁴⁴ O verbo *acolher* (do latim *accolligere*) relaciona-se com **receber quem chega; dar ou receber guarida; abrigar; albergar; hospedar**; ou ainda: **atender, dar crédito, escutar, dar ouvidos, aceitar**. No Dicionário Houaiss acolher significa **oferecer** ou **obter refúgio; ter ou receber alguém junto a si** (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO).

acolhimento⁴⁵ é uma das virtudes éticas que pode ser adquirida na sua relação com o silêncio, um silêncio no qual todos os sentidos são aguçados.

Por isso insistimos em que o silêncio, tal como referido, não é mutismo, mas espaço povoado de sentido, o mais profundo de todos os sentidos, base da existência e corolário da liberdade humana.

Vladimir Jankélévitch⁴⁶, ao tratar da Música e o Inefável, afirma:

O silêncio é o que nos permite ouvir outra voz, uma voz que fala outra língua, uma voz que vem de outro lugar [...] Essa língua desconhecida de uma voz desconhecida, essa *Vox ignota*, se esconde atrás do silêncio como o silêncio se esconde atrás dos ruídos superficiais do cotidiano (JANKÉLÉVITCH, apud KOVADLOFF, 2003, p. 68).

Concordamos com o autor quando afirma que o silêncio permite-nos ouvir a *Vox ignota* e acreditamos que ao ouvi-la aprendemos a nos cuidar, no sentido de acolhimento, e cuidar do outro. Ninguém poderá ouvi-la ou escutá-la por nós a não ser nós mesmos. Mas alguém poderá, sim, falar-nos da sua existência ou nos impulsionar a ouvi-la mesmo sem falar dela. Para isso é necessário ter tido essa experiência.

Entendemos que a Arte possibilita a transformação da realidade pela percepção singular, revelando, dessa forma, o impacto daquela na formação da consciência de si e do outro. Nesse processo estão em jogo a imaginação, a percepção sensorial e os sentimentos, todos eles amalgamados, contribuindo para a efetuação de uma experiência. Como portal, a arte pode mediar uma experiência estética profunda para todos os envolvidos nesse processo, contribuindo, assim, para a transformação do ser humano.

Ao se referir ao silêncio musical Kovadloff afirma:

A música oferece ao homem um espelho onde, ao se contemplar, pode reconhecer-se invisível. Este reconhecimento equivale ao do tempo concebido como núcleo da existência. Ver-se invisível é sentir-se passar, saber-se criatura, aceitar-se como demanda insaciável de fundamento. [...] a música, articulando melodicamente o sentimento do tempo que nos constitui, possibilita nossa transfiguração central: a daqueles que, sendo

⁴⁵ O nascimento, a natalidade como metáfora expressiva do que chega, tem uma ética particular: a ética do dom. O que se dá não retorna ao doador, mas continua, prossegue seu próprio caminho. É o que se dá depois de ter sido acolhido em seu próprio seio: é o que emerge depois do acolhimento, um acolhimento que implica ruptura e certa desconstrução daquele que acolhe o novo por- vir. É o que abre um espaço para que o outro possa nascer. Esta ética é, então, uma ética da perda do próprio tempo no tempo do outro. (BÁRCENA, 2001, p. 10)

⁴⁶ Filósofo, musicólogo e ensaísta francês nascido em Bourges em 1903. Professor da Sorbonne desde 1951, faleceu em Paris em 1985.

mortais, conseguem refundar o valor de sua existência através da assunção criadora de sua condição mortal. Estranha, maravilhosa faculdade do espírito: fazer do mistério inevitável uma realidade audível (KOVADLOFF, 2003, p. 68).

Sabemos que há uma relação única, intrínseca entre a obra de arte, o artista que a produz e o sujeito que a percebe. Essa relação acontece, no nosso entender, no encontro dos silêncios inerentes à obra, ao sujeito que a produz e a quem a percebe.

Vivenciamos isso inúmeras vezes regendo corais e orquestras de jovens. No momento de um concerto musical, algo acontece entre músicos, regente e público que não pode ser explicado nem traduzido em palavras. É algo para ser vivenciado, ecoa no interior de cada um dos envolvidos. Sabemos que músicos, regente e público ficam por vários dias envolvidos numa áurea, numa atmosfera quase mágica e que isto é, com certeza, uma experiência transformadora, única, “irrepetível”, impossível de ser silenciada. Nesses momentos a nossa cotidianidade dilui-se; afastamo-nos dela por um instante. É como se voltássemos a respirar, longa e profundamente para nesse respiro encontrarmos-nos. Esses momentos são um bálsamo na nossa existência.

Mais uma vez, as palavras de Kovadloff (2003, p. 81):

A rotunda realidade das nossas emoções – tal como ela sobrevém no contato com a música – contrasta com a opacidade de seu sentido. Talvez sem deixar de ser o que somos, conseguimos, nesse instante, um acesso privilegiado à nossa alteridade inexpugnável. Fica para trás, assim, o homem como significação diurna e recorta-se à nossa frente o homem como presença silenciosa, combustão sem nome, verdade não cifrada ou em sombras.

Ao nos recortarmos como presença silenciosa, combustão sem nome, estamos, na verdade, colocando-nos em parêntese, ou melhor, apossando-nos do nosso parêntese, aquele que, segundo Lyotard, faz parte da segunda existência. Partindo do pressuposto de que na expressão da arte, no nosso caso a música, o encontro com o *outro* de nós, com o *outro* do outro e com o *outro* da arte pode acontecer, tentaremos compreender, à luz do pensamento de Lyotard, como se dá esse processo.

Ao referir-se às categorias do país sem homem, o autor menciona o gesto como aquele que fora dos limites do tempo cronológico possui o poder de afetar a

sensibilidade além do que ela pode sentir. A arte traça o gesto na morada secreta, espaço de evocação de silêncio.

Os gestos, que não são os conteúdos nem as formas, mas **o poder absolutamente comovente da obra**, não fazem progresso no curso da história. Não existe história da arte como gesto, mas apenas como produto cultural. **O poder de afetar a sensibilidade além do que ela pode sentir não pertence ao tempo cronológico.** É apenas o que se chama “função” da arte, o rasto do gesto recolhido nas comunidades humanas, que se transforma com estas e pode ser priorizado. (LYOTARD, 1996, p.193)⁴⁷.

Lyotard busca no mundo da música o rasto do gesto para logo encontrar o elo com o mundo da literatura e das línguas. “A música luta [...] para deixar rasto ou fazer sinal, no audível, de um gesto sonoro que exceda o audível”. (LYOTARD, 1996, p. 194). Esse rasto do gesto, inerente à obra, encontra saída através do sujeito que a produz, mas independe do sujeito. É algo que acontece, surpreende-nos; é como receber um presente. Portanto foge ao controle, foge à vontade, própria e do outro. De alguma forma, somos tocados e, no toque, transformados.

A obra-prima musical não pode permanecer desconhecida ao ouvido. Dar vazão ao gesto sonoro é necessariamente inscrever algo dele em uma língua que fala à audição, que afeta o pensamento auditivo (LYOTARD, 1996, p. 195).

4.2 Acontecimento, Música e Silêncio

Para compreendermos melhor qual o sentido desse toque, faz-se necessário abrir aqui um parêntese para explicar o significado do termo Acontecimento⁴⁸. Ele é um fenômeno que irrompe quebrando a continuidade da nossa existência. Depois dele nunca mais seremos os mesmos. Poderemos até falar a respeito, seremos incapazes, no entanto, de explicar como ele é.

⁴⁷ Grifos nossos.

⁴⁸ A palavra “acontecimento” provém da palavra latina *eventus*, a qual, por seu lado, deriva de *evenire*, que significa “vir de”, “chegar”. Outras derivações do vocábulo podem ser; “eventual”, “eventualidade”. (BÁRCENA; VILELA, 2006, apud DICIONÁRIO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO).

Dizer o acontecimento é nomear o que acontece como dobra do real, como desgarro ou descontinuidade. É pensar o inesperado. Dizer, nomear, pensar o acontecimento é ensaiar o nome, num sentido muito amplo, de uma irrupção, de uma fenda ou fratura no real ⁴⁹ (BÁRCENA, 2004, p.72).

A irrupção, a fenda, a fratura no real seria provocada, no caso da música, pelo que Lyotard chama “rasto do gesto”. Quando no momento da expressão musical a música mesma é como um cometa anímico que irrompe supressivamente no nosso interior e sua cauda deixa marcas preciosas no nosso ser; somente então ela, a música, será um acontecimento. É o que percebemos ao longo de muitos anos em sala de aula e, especialmente, na preparação e realização dos concertos musicais. O eco do vivido ressoa no interior de cada um transformando-o. Não poderemos medir a dimensão do acontecido, mas, ao saber, como educadores, que o “gesto” deixará seu rasto, então todas as nossas forças estarão centradas em propiciar tamanha experiência.

Bárcena afirma ainda:

O acontecimento é um choque, um impacto que nos aturde. Somente cabe pensá-lo como essa modalidade de pensamento que se ativa depois da primeira comoção. O acontecimento há, pois, que vivê-lo sob o registro da experiência, quer dizer, em rigor, há que senti-lo: na ordem dos acontecimentos nos constituímos como sujeitos que tomamos consciência de ver nos afetados pelo que sentimos, pelo que nos passa (BÁRCENA, 2004, p. 84).

Nesse sentido, o acontecimento é “indizível”, não pode ser traduzido em conceitos nem pode ser explicado. Ele ocupa, justamente, o lugar da experiência, na qual a existência encontra seu sentido, na qual o conceito e as palavras não penetram. Segundo Rainer Maria Rilke⁵⁰, há uma profunda ligação entre acontecimento e obra de arte.

Nas palavras de Rilke:

As coisas não são tão compreensíveis nem tão formuláveis como se nos quer fazer crer quase sempre: a maior parte dos acontecimentos são indizíveis, desenvolvem-se num âmbito onde nunca penetrou a palavra. E o maximamente indizível são as obras de arte, existências cheias de mistério cuja vida, em contraste com a nossa, tão efêmera, perdura (RILKE, *apud* Bárcena, 2004, p. 84).

⁴⁹ Tradução própria.

⁵⁰ Rainer M. Rilke nasceu em Praga, na República Tcheca, então pertencente ao Império Astro-Húngaro, em 1875. Faleceu em Valmont, na Suíça, em 1926. É considerado um dos mais importantes poetas modernos da literatura e língua alemã.

Talvez sejam os acontecimentos os que marcam o desenrolar da existência e talvez sejam eles os que tecem a trama das nossas biografias. Perante o acontecimento tudo pára, somos suspensos ou colocados “entre parênteses”. E o gesto, o toque, é a própria expressão do acontecimento.

Para entender esse processo recorreremos primeiramente a Lyotard e, particularmente, ao exemplo que dá do compositor para explicar como o gesto é um acontecimento.

Este teria [...] de deixar aberto o caminho pelo qual pode chegar o que ainda não chegou [...] memória possível ou sonoridade eventual. O sujeito consciente trabalha sobre si mesmo, consigo mesmo e contra si mesmo, para se manter acessível à eventualidade.

O gesto musical atinge o ouvido, assim preparado para o despreparo, como um acontecimento. Não porque surja inesperadamente, pois, ao contrário, terá sido esperado e violentamente desejado. Mas ele é acontecimento pelo fato de que o sujeito que lhe proporciona uma saída não sabia e não sabe o que é esse acontecimento, no que consiste, como se diz. Ele não o controla (LYOTARD, 1996, p.194).

Nesse sentido, “as formas de uma obra feita (ouvida) são o depósito ou arquivo, na língua dos sons, de um acontecimento sonoro” a que o autor chama de *gesto*, segundo ele, por falta de termo melhor. “O audível da obra só é musical na medida em que evoca o inaudível”. (idem, p.196). Quando o compositor escreve uma obra, ele o faz na língua dos sons, que são audíveis. Mas, nesses sons, o gesto sonoro se revela afetando o pensamento⁵¹.

Se pensarmos em termos de sala de aula, de música ou de qualquer outro ramo da arte, compreendemos a dimensão do que pode acontecer na sensibilidade tanto do aluno quanto do professor ao lidar de diferentes maneiras com conteúdos artísticos. Por exemplo: no caso da música, estudar, treinar, entrar numa determinada obra muitas e muitas vezes potencializa a possibilidade de

⁵¹ Mas, podemos estabelecer a diferença entre dois gêneros de música: por um lado aquela em que a necessidade de ressonância e de consonância (no sentido filosófico, é claro) dá origem ao desdobramento [...] do poder de sintetizar; por outro lado, aquela música em que essa mesma necessidade, ou mesmo esse poder, são, ao contrário, sentidos como uma impotência e como uma dor. A impotência de ficar pelo instante material, a dor de uma santidade impossível. Estamos longe do deus, o deus explodiu, as galáxias de ressonâncias fogem a sete pés do *templum sanctum* (onde soa o som inicial). Cantam, sem dúvida, encadeando as frequências, as alturas, as durações tão diversas. No entanto, o inigualável ou o irrepetível, não reside nos encadeamentos. Talvez se esconda e se ofereça em cada átomo sonoro (LYOTARD, 1997, p. 165).

transformação da sensibilidade e do pensamento não por causa de ninguém, mas da arte em si.

Acreditamos que, se na morada interior ou país sem homem há uma convocação do silêncio, então, o rasto deixado pelo gesto sonoro nada mais é que a sua linguagem. Como afirma Kovadloff:

Em música não se trata de ouvir o que já escutamos, nem de transportar-nos, por seu intermédio, a algum lugar onde já estivemos. Para mim, o enunciado musical tem, como protagonista, o silêncio extremo. É esse silêncio que, em seu desdobramento, vive e transcorre; o que, em suma, ouvimos sempre pela primeira vez quando de verdade escutamos música (KOVADLOFF, 2003, p. 75).

No decorrer do trabalho insistimos em que nos referimos a um silêncio povoado de sentido, ou melhor, o lugar onde todos os sentidos se aguçam. Afirmamos, também, que nesse mundo do silêncio podemos ouvir a *Vox Ignota*, como afirmava Jankélévitch (apud KOVADLOFF, 2003) ou nos escutar como apontava Bárcena (2004) ou nos olhar como num espelho segundo Kovadloff (2003). Essa ação reflexiva exprime a mais pura e sutil imagem de nós mesmos. Quer dizer, então, que algo de nós nos é revelado. E aquilo que nos é revelado nos transforma. Quando falamos da experiência da música afirmamos, também, que ela pode propiciar o encontro com esse outro de nós. Mais uma vez, as palavras de Kovadloff (2003, p. 75):

Porque se o silêncio não é necessariamente ausência de som, e sim presença de um sentido que excede nossa compreensão, então a música pode ser expressão de silêncio. O que significa ouvir o silêncio senão escutar o que não chega a ser dito? A música remete, desta forma, não a uma diminuição da significação, e sim a uma plenitude que supera a aptidão compreensiva. Ela é, por isso mesmo, configuração metafórica do silêncio. Sem transmitir-nos o que ele diz, nos diz, em troca, que alguma coisa ele nos quer transmitir.

Escrevemos, mais acima, que o rasto do gesto é uma espécie de toque que nos transforma, espelha-nos. Em se tratando da música e segundo Lyotard, ao dar vazão ao toque, ao gesto, uma língua outra afeta o pensamento auditivo, trazendo-nos os ecos do inaudível, para nós, linguagem do silêncio.

A música nos arrebatava e nos transforma. Enreda o nosso ser ao dela. A substância que a nutre e a que nos sustenta se confundem, se penetram e se enlaçam e, ao ouvi-la, nos ouvimos. As íntimas alternâncias de nosso

vir-a-ser afloram no dela. São nossos seus sotaques; nossa é a gama de matizes emotivos que sem pausa seu brio locutivo percorre; sua turbulência ensandecida e sua calma prolongada. É assim que, ouvindo, já não somos as coisas que acontecem conosco; somos, por obra da música que nos transporta, subtrai e exalta, um despido acontecer sem coisas; a mais pura intensidade (KOVADLOFF, 2003, p. 78).

Pensamos, neste momento, nos alunos, nas horas de treino dos corais e orquestras, na coroação do trabalho nos concertos e no eco que ressoa após os mesmos. Se nesses momentos e, através da experiência com a música, somos “um despido acontecer sem coisas”, “a mais pura intensidade” esse mesmo acontecimento é o que nos une, a todos, num mesmo elo. Por isso podemos compreender, sem precisar explicar. Por isso podemos perceber, intuir, respeitar o que, talvez, aconteceu com o outro. Afirmamos que a experiência dos concertos é algo que nos transporta a algum lugar que não sabemos. Despidos de nós somos coroados, presenteados com o gesto que nos toca e deixa rasto.

Embora abordemos o gesto no âmbito da música, por ter sido ela o instrumento na nossa práxis pedagógica, queremos ressaltar aqui que tal gesto não é privilégio das aulas de música ou de apresentações artísticas de qualquer ordem. O toque, na intimidade de cada um, pode acontecer a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer idade, em qualquer aula. Daí a importância de os professores estarem cientes daquilo que pode vir a acontecer ou não, neles e em seus alunos, portanto, de estarem abertos ou atentos ao acontecimento.

No que se refere, porém, especificamente à música, nas palavras de Kovadloff (2003, p. 80):

A música nos conta não o que sabemos, mas o que não conseguimos saber. [...] A música nos desperta; acima de tudo, nos desperta, muito além de outra emoção que consiga suscitar. Despertos, nos encontramos à intempérie, fora de lugar, de nosso lugar habitual, por certo, e de todos os outros lugares. Desenraizados do espaço, imersos, como nunca, no tempo, é em meio a esse despertar, descentrados de nós, quando nos encontramos à mercê da intensidade do que é ouvido, conquistados pelo fervor de uma convocação inexplicável.

Encontramos similitude entre o “se encontrar à intempérie, fora de lugar” de Kovadloff e o pensamento de Lyotard quando afirma que a segunda existência abre parênteses em nós. E se nesse lugar a *Vox ignota* convoca-nos, cabe perguntarmo-nos, então, que convocação é essa? Não é o chamado a nos

encontrar com o outro de nós mesmos? Não é o chamado a comungar com o nosso próprio silêncio e com o silêncio dos outros?

Surge aqui, novamente, o tema da escuta. Para ouvir a convocação é necessário um profundo silêncio, aquele que, por sua intensidade, suscita a escuta. A escuta requer serenidade, receptividade e, sobre tudo, ausência de barulho, no qual incluímos os discursos externo e interno. Sabemos quão difícil é hoje usufruir momentos de silêncio e como tudo apela para que esses momentos não aconteçam. Mas o gesto, no sentido lyotardiano, somente poderá deixar rasto se houver uma escuta profunda.

Pensamos neste momento na música ouvida pelos nossos jovens e nas formas como ela é ouvida nos dias atuais. Sabemos, por exemplo, que em muitos espetáculos os amplificadores permitem ouvi-la a decibéis que ultrapassam o que o ouvido pode suportar. Somos cientes do impacto deste fenômeno na formação da sensibilidade e o quanto ele silencia aquilo que a própria música tem a nos dizer. Sabemos que desta forma a escuta, constitutiva de nosso ser, está hoje deturpada, agredida, velada, esquecida.

O próprio Kovadloff (2003, p. 85) refere-se à escuta afirmando:

Ao escutar, prestamos atenção ao que não nasceu para ser apreendido. Seu efeito sobre nós é o efeito do evasivo. Ouvir é não ter retido outra coisa além do rasto do que foi escutado. [...] Ouvindo música, o homem ouve-se passar.

Ao referir-se às novas tecnologias, Lyotard afirma que estas propiciam uma espécie de anamnese e, no caso da música, o Tonkunst (arte do som) tenta se desvencilhar da música em si ou música no seu estado mais puro⁵². Lyotard compara duas palavras do alemão: Tonkunst e Gehorsam. O autor pergunta, então:

[...] poder-se-á construir o tempo por inteiro, sem fazer referência à *escuta*? Nesta última, está em jogo a memória, próxima ou longínqua, a presença, a espera, a flutuação, a realização, ela própria flutuante, em suma, o tempo interior, o sentido íntimo (LYOTARD, 1997, p. 175).

⁵² Lyotard faz uma distinção entre dois termos da língua alemã: Tonkunst e Gehorsam. Enquanto o primeiro é o velho nome germânico dado à música, o segundo refere-se à submissão. Neste último está inserida e perdida a palavra *hören* que significa *escutar*. Concordamos com o autor quando ele afirma que Gehorsam poderia ser traduzido por obediência “no qual se ouvem mais nitidamente o *audire* latim, qualquer coisa como *dar ouvidos a* e também *ter ouvido para*, uma audiência incidindo ou atribuída a algo que soa, cria um som ou um tom, *tönt* e que obriga, se faz obedecer” (LYOTARD, 1997, p. 169).

Sabemos que quando a escuta é profunda, entramos num estado de aconchego vital e, no aconchego confiamos plenamente, entregamo-nos desarmados, sem resistência. Talvez, por isso, Lyotard fale da obediência: a do ouvido para com o espírito, para com a autoridade do som inerente ao “ser - agora” do próprio som. As reflexões do autor culminam com uma frase de Swedenborg, na qual Lyotard encontra o significado do “olhar noturno, o olhar que escuta”: “Os que têm uma visão do Ouvido interior pertencem [...] aos interiores da Orelha” (LYOTARD, 1989, p. 180).

Tentando traduzir esta frase de Swedenborg para o nosso tema, acreditamos que a Orelha nada mais é que um receptáculo de silêncio, presente no país sem homem de Lyotard, no “se encontrar à intempérie” de Kovadloff, no qual, através da escuta, entregamo-nos à convocação. Convocação essa que é a da *Vox ignota* de nós mesmos, visão do Ouvido interior, rasto do gesto ao passar por essa morada⁵³.

4.3 O Gesto do Inaudível

Nosso ponto de partida foi situarmo-nos no inumano, no *no man's land*, o país sem homem de Lyotard. Espaço que nos pertence e é expressão de nossa genuína liberdade. Em nosso entender, ele é o lugar onde o silêncio convoca-nos. Entrar nessa morada é como deixar-se suspender, estar entre parênteses. Apontamos a arte como uma das formas de entrar nesse tabernáculo de nós. Ao entrarmos, algo pode ou não acontecer: receber o toque do gesto, no sentido lyotardiano. Na obra de arte, esse gesto é o poder comovente da obra que independe daquele que a produz ou a usufrui. O rasto do gesto afeta a nossa sensibilidade além do que ela pode sentir. Nesse sentido, o rasto seria como um toque anímico que nos transforma. Por isso mesmo ele é um acontecimento. No acontecimento, ressoa a convocação, o chamado somente audível na escuta profunda e na obediência ao ser-agora da obra de arte. Abstraídos no mundo da

⁵³ Ao se referir à obra de Chopin, Heinrich Heine diz: “Seus dedos são somente os servidores da sua alma e ela será aplaudida por pessoas que não tão somente ouvem com os ouvidos, mas, com a alma” (“Seine Finger sind nur die Diener seiner Seele, und dieser wird applaudiert von Leuten, die nicht bloß mit den Ohren hören sondern mit der Seele.”). HEINER, apud BERGUER. *Jornal A Tempo*, Alemanha, Março de 2010.

grande Orelha, estamos à presença do outro de nós. Estamos nos referindo aqui tanto ao compositor que cria quanto ao sujeito receptor ou intérprete da obra musical, porquanto um e outro estão abertos “ao caminho pelo qual pode chegar o que ainda não chegou”, segundo afirmava Lyotard (1996, p. 194).

Após explicar o fenômeno à luz do que acontece na música, Lyotard faz um elo com a literatura, embora o gesto revelado através da escrita possua características bem diferentes daquele revelado na matéria sonora. Para isso, reporta-se ao pensamento de Pascal Quignard (1990), expresso num dos *Petits traités*, intitulado “Lange” (tomo IV). As línguas faladas, segundo este último, são um *sopro em off*. Esse sopro, “línguas abaixo das línguas” ou “horizonte sonoro” ou “odor sonoro” é o que une todos os homens e que nos faz perder o desejo de singularidade, de sermos únicos, individuais, *sui generis*.

Talvez, Quignard refira-se àquele som primordial, origem de todos os sons, seja na música, seja nas línguas, seja nas artes em geral. Esse som seria “um fragmento de medo comum ao longo dos milênios” ou ainda “verdadeiro sininho dos rebanhos que falam uma língua”. Esse som é o elo que nos liga, expressão de solidariedade da qual não podemos fugir.

A solidão, embora estrangule de sofrimento o solitário, é uma pedra preciosa que nenhum tesouro é capaz de comprar. E está próxima tanto do silêncio quanto da obscuridade. Todas as línguas do mundo parecem secundárias perto dessa queixa de fome, de dor, de solidão, de morte, de precariedade.

Todas as línguas do mundo, por mais poderosas e hábeis que sejam, não cobrem esse “odor sonoro” da espécie. Jamais o cobriram e não o cobrirão (QUIGNARD apud LYOTARD, 1996, p. 198).

Inspirado nesses tratados de Quignard, Lyotard procura explicar os traços que caracterizam o elemento sonoro, considerado como o gesto do inaudível ou “indizível”. O gesto é que empresta grandiosidade à obra, eternizando-a; e é ele que deixa rasto na vida do sujeito ao afetar seu pensamento.

Assim sendo, como apontava Lyotard, o gesto não pertence ao tempo cronológico. Ele é. Ele está sempre aí. Na sua permanência no espaço e no tempo. Por essa permanência infinita, ele pode atingir a todos nós, vindo de fora das dimensões de espaço e tempo, embora precise de ambos para se expressar. Ele terá nos atingido quando houver de nossa parte uma escuta profunda aberta a

receber a mensagem da *Vox ignota*, a voz que no silêncio convoca-nos⁵⁴. Só resta, então, perguntarmo-nos: estamos dispostos a ouvi-la?

Como aponta Quignard, a música permite que o inaudível se torne voz:

Noite negra no deserto, o ouvido alucinado acredita captar o sopro do nada, que é sua afecção nua. Os ritmos e os matizes afectuais, prazer, sofrimento, depressão, modalizam retrospectivamente o som do silêncio. A música trabalha para dar à luz o audível do sopro inaudível (QUIGNARD apud LYOTARD, 1996, p. 201).

Cabe-nos agora compreender como age o gesto dentro de nós. O próprio Lyotard afirma que, em sua dinâmica, ele “afeta a sensibilidade além do que ela pode sentir” (LYOTARD, 1996, p. 194). A imagem do gesto seria a de um sopro fugaz, sutil, aéreo. Sopro esse capaz de afetar o pensamento e informá-lo sobre seu próprio estado através da sensação⁵⁵.

Segundo Lyotard, o gesto afetado desperta a alma,⁵⁶ que só pode existir se afetada. E a alma, ao ser afetada, fornece alimento ao pensamento, a matéria sensível. Para compreender o fenômeno Lyotard estabelece a diferença entre a matéria sonora e aquilo que o músico chama de material. O material é o timbre do som, que é audível, enquanto que a matéria sonora “é a dor de ser afetado”; não é ouvida, mas está sempre aí. “O sopro da queixa, que é a matéria sonora, habita clandestino, o material audível, o timbre”. (LYOTARD, 1996, p. 204). O mesmo fenômeno acontece com a matéria visual. Ambas são afetadas pela sensação, a *aisthesis*. Deste termo e do termo *aistheton* (o sensível) surge a palavra estética,

⁵⁴ O sopro inaudito só é subentendido na escuta da língua musical e através dela. É preciso que o corpo cante e se encante para dar acesso ao delírio do corpo desencantado, para alucinar em si mesmo um outro corpo, mudo, que não cessa de se retrair. Como, sem a música, subentender um gemido inaudível [...] Ele é tão silencioso quanto a música das esferas. As esferas não têm língua e não ouvem sua música. Gemem por estarem jogadas no vazio. O gemido do cosmo é mudo. Só a percussão, o batimento e a descontinuidade o fazem cantar e permitem, retrospectivamente, evocar seu silêncio terrível (LYOTARD, 1996, p. 203).

⁵⁵ Sensação: Percepção de certas qualidades dadas aos sentidos, ou formadas pelos sentidos; [...] o fato de sentir, especialmente o sentir globalmente; o conjunto de operações elementares que permitem apreender os “sensíveis”. Em todos esses casos, a sensação se distingue do pensamento, o que não significa que se oponha a ele; a rigor, pode-se conceber inclusive o pensamento como uma espécie de “prolongamento” das sensações, ou pelo menos como uma “transformação” das sensações. (FERRATER MORA: Dicionário de Filosofia, 2001).

⁵⁶ Na doutrina platônico-agostiniana a sensação é considerada como “um dos modos pelos quais a alma usa o corpo. Isso não quer dizer que as sensações tenham exclusivamente sua origem na alma, as sensações são apreensões de coisas sensíveis. Mas tais apreensões não seriam possíveis se fossem independentes da alma. Assim, as sensações surgem porque as coisas externas (sensíveis) atuam sobre os órgãos dos sentidos. Mas as sensações não são simplesmente sensíveis; em todo caso, são sensíveis enquanto apreendidas e, portanto “conhecidas”. Por esses motivos, na tradição platônico-agostiniana, a sensação, embora de origem corporal [...] é também “anímica”; a sensação é, em última análise, sensação da alma. (FERRATER MORA: Dicionário de Filosofia, 2001).

entendida como “a manifestação do sensível no seu grau mais elevado” (REALE, 1995) .

O fenômeno da alma afetada é um fenômeno de estranhamento que, no caso da arte, revela o mutismo da matéria sonora e a cegueira da matéria visual. A estética depende desse estranhamento, entrega-se a ele.

Não ouvimos o terror do nada como sopro, não o vemos como luz [...]. Canta-se *de* não ouvir, pinta-se *de* não ver, dança-se *de* estar paralisado [...]. Se a obra é de arte é porque testemunha um excesso sobre o que o corpo pode sentir [...] esse excesso já está no princípio da sensação. (LYOTARD, 1996, p. 205).

Dessa forma, o sentido de uma obra, bela ou sublime, está na evocação daquilo que é revelado pela sensação, mesmo que esta revelação não tenha história, tampouco memória.

É por isso que o testemunho que a obra pode dar sobre ele, por mais suspeito que sempre seja, esse testemunho que chamamos sua beleza ou sua sublimidade tampouco é perecível. Transita através das conjunturas históricas, como o sopro da prostração se insinua através dos batimentos que segmentam o espaço sonoro e proporcionam à música seus materiais (LYOTARD, 1996, p. 206).

Sendo assim, concluímos que o sopro do inaudível ou “indizível” apresenta múltiplas formas de expressão e é singular na sua recepção. Daí a importância do silêncio como atitude de recusa discursiva ou sonora de dizê-lo e recebê-lo ao mesmo tempo em que não furta expressar esse sopro em sua produção.

Para ser tocado pelo sopro do inaudível ou “indizível”, é necessário habitar a segunda existência, o espaço secreto. Somente ali a alquimia é possível. Esse é o único lugar onde o gesto é afetado, onde o “indizível” se torna voz. Em sentido figurado, lugar em que as nossas cordas interiores afinadas entram em sintonia com a harmonia e com o universo.

4.4 Dimensão estética da arte

Buscando ampliar a compreensão acerca das idéias estéticas apontadas por Lyotard como sendo a própria matéria sensível, fomos beber nas fontes das “Lições sobre a Analítica do Sublime” (1993). Nesta obra Lyotard, baseado nas Críticas Kantianas, indica uma nova forma de lidar com a arte e instaura uma estética que vai além da estética do gosto.

Desde o ponto de vista da alma, o julgamento estético não procura o conhecimento, procura a si mesmo. Sendo assim, destacamos a importância da experiência do mesmo no processo de formação e transformação dos indivíduos.

A contemplação do belo fortifica-se e reproduz a si mesma: é um estado análogo (mas não idêntico) à *Verweilung*, à pausa, à “passividade” que um objeto atrativo suscita no pensamento (LYOTARD, 1993, pg. 14).

Baseado nas idéias de Kant o autor centra suas reflexões no pensamento e na *sensação*, que acompanha todo pensamento e informa a este sobre seu “estado”. Para Kant, a sensação, “determinação do sentimento de prazer e desprazer”, não informa sobre um objeto, mas “somente sobre o próprio sujeito” (KANT apud LYOTARD, 1993, p.16). Ela é um julgamento imediato do pensamento sobre si mesmo. “A sensação só tem lugar por ocasião de um pensamento” (idem, p.19). Assim o pensamento é afetado, informado sobre si mesmo. “O *afeto* é como o ressoar interior do ato, sua reflexão”. (KANT apud LYOTARD, p.17).

Lyotard aponta para duas características da sensação que se referem ao sujeito e ao tempo estético. A primeira é a presença permanente da sensação cada vez que há um ato de pensamento, o que Kant chama de “conhecimento ou representação”. Essa capacidade do pensamento de ser informado sobre si mesmo é, segundo Lyotard, reflexão pura. Essa reflexão possui um traço característico, a heurística, que traz conseqüências para o pensamento crítico:

É pouco dizer que a reflexão acompanha, a título de sensação, todos os atos do pensamento: ela guia-os. É pouco dizer que ela transita através da tópica dos movimentos das faculdades: elabora-o. É pouco ainda dizer que elabora a si mesma de modo transparente na estética, no que esta é subjetiva: a reflexão é também o laboratório (subjetivo) de todas as objetividades. Sob seu aspecto heurístico, a reflexão parece, pois, ser o nervo do pensamento crítico enquanto tal (LYOTARD, 1993, p.30).

Tendo em conta esta característica da sensação que acompanha sempre o pensamento, podemos dizer que ela nos propicia um momento de solidão profunda na qual somos transportados a algum lugar outro de nós, desconhecido por nós. Nesse lugar, e através do estranhamento, a experiência da arte pode ser veículo do gesto que deixa rasto ao informar ao pensamento sobre si mesmo através da sensação. Na experiência da arte existe a possibilidade de que as vozes do silêncio ecoem em nós.

A segunda característica da reflexão é a sua “capacidade domiciliadora” na qual entram em jogo o poder do entendimento para o conhecimento do objeto e o princípio subjetivo relacionado ao gosto como tal. É o que Lyotard chama *tautegoria* da reflexão, “a identidade entre forma e conteúdo, ou entre a “lei” e o “objeto”, no juízo refletido puro, tal como a estética nos oferece”. (LYOTARD, 1993, p.19). Pode-se dizer que a sensação, ao acompanhar o pensamento e informá-lo sobre si mesmo, torna-se reflexão pura.

Lyotard (1993, p.24) afirma ainda que a subjetividade está relacionada com a “simples capacidade de sentir prazer ou desprazer” e que o gosto “é o sentimento de uma harmonia possível das faculdades de conhecimento fora do conhecimento”.

A partir do exposto, o autor faz uma comparação entre o belo e o sublime. O sublime, no entendimento de Lyotard, é “um sentimento, uma sensação através da qual um pensamento, [...] é advertido sobre o seu estado” (LYOTARD, 1993, p.28). Mas ele possui em si “um surdo desejo do ilimitado” (LYOTARD, 1993, p.58). A primeira diferença entre os juízos do gosto ou juízos sobre o belo e o juízo do sublime é que o primeiro é provocado pela presença de um objeto, enquanto que o segundo pode ser proporcionado pelo sem-forma.

A grandeza, a quantidade em estado puro, essa presença que vai além do que o pensamento pode pensar, isso desperta o sentimento sublime. Nele, o pensamento chega aos seus próprios limites, desejando o ilimitado, o sem forma. Por isso, o sentimento sublime é felicidade e infelicidade ao mesmo tempo; angústia, dor, prazer e desprazer. No sentimento sublime o que está em jogo é, segundo Kant, “a dor de uma falta irreprovável, esta nostalgia, ela própria absoluta, de que a forma não seja nunca senão forma, isto é, limitação” (KANT apud LYOTARD, 1993, p. 75).

Precisamos saber, então, como o pensamento, através da sensação, é informado sobre o seu estado, ou melhor, como faz para informar não sobre um objeto, mas sobre o próprio sujeito.

Lyotard afirma ser a alma, como princípio unificante, que vivifica o pensamento fornecendo-lhe uma matéria - o Stoff -, que nada mais é que as idéias estéticas, matéria sensível que desperta um afeto. Essa matéria vivifica as duas faculdades do conhecimento: a imaginação e o entendimento. A imaginação tenta apossar-se das idéias estéticas pensando-as segundo a forma; o entendimento, pensando-as segundo o conceito.

A idéia estética é uma representação do objeto tal que não existe propriedade correspondente no conceito desse objeto. A idéia racional é a concepção de um objeto não-representável; a idéia estética, a apresentação de um "objeto" que escapa à concepção desse objeto (LYOTARD, 1993, p.66).

Tentamos, até aqui, compreender o que acontece no nosso espaço secreto quando a entrada nele se dá através do portal da arte. Ao entrarmos na morada, descobrimos o gesto e como ele afeta o pensamento. No ato da afecção, a alma é violentada, excitada, e fornece, assim, a matéria ou Stoff que pertence ao mundo do absoluto, do sem forma, do inexpressível. Mundo esse que aparece e se mostra ao pensamento através da sensação: é ela que traduz o inaudível em audível e o "indizível" em voz.

Assim, para Kant, a idéia estética é a apresentação do *inominável*, para Lyotard do *inaudível*, do "indizível".

Nessa caminhada pelo mundo do país sem homem, pela existência secreta, chegamos aos domínios da imaginação. Cabe a ela mediar e fornecer dados que vão além do que pode ser sintetizado em conceitos. Pela "associação" reporta-nos a outra dimensão na qual não está contido o pensamento por conceitos. Leva-nos aos "arredores do conceito", a "representações secundárias" cujos elementos constitutivos são "atributos estéticos". Lá onde a imaginação é livre o entendimento é preso. Esta capacidade criadora da imaginação, em que são apresentados dados que vão além do que o entendimento pode conhecer, é uma condição *a priori* para o juízo estético e é universalmente compartilhada. No jogo entre a razão e a imaginação, esta última é a que possibilita ou provoca a emoção

sublime⁵⁷. Assim, no juízo estético, no qual são refletidos ou prazer ou desprazer, os parceiros já não são mais a imaginação e a razão, mas “a sensação subjetiva que acompanha o exercício da imaginação e a sensação subjetiva que acompanha o exercício da razão” (LYOTARD, 1993, p. 104).

No juízo sublime o jogo entre imaginação e razão é complexo. O encontro entre ambos só acontece se o pensamento finito recua, subtraindo-se à sua finalidade para tornar-se receptivo ao infinito. Ele se suspende a si mesmo, faz uma pausa, se coloca num estado análogo à passividade. Nesse recuo é percebida uma presença que foge à representação. O absoluto está sempre aí, sempre presente “como recurso a pensar além do aí. Inatingível, mas inesquecível. Jamais restituído, jamais abandonado” (LYOTARD, 1993, p. 142). Esse absoluto é uma presença não-representável. Mas é justamente a imaginação que revela a presença dele “no vazio que ela descobre além de sua capacidade de compreensão”(LYOTARD, 1993, p. 143).

Executando-se os limites da representação que são os seus, a imaginação sugere a presença do que ela não pode representar. Ela se ilimita, se desencadeia, mas subtraindo-se à sua finalidade, e portanto aniquilando-se segundo essa finalidade. Resulta que a referida “presença” não é um objeto da imaginação, ela é somente sentida subjetivamente pelo pensamento, como esse gesto de retração (LYOTARD, 1993, p. 144).

À diferença do juízo do belo, que não pode ser partilhado universalmente, no juízo do sublime a “aposta das artes, sobretudo da pintura e da música, só pode ser a de aproximar a matéria: isto é, aproximar-se da presença sem recorrer aos meios da apresentação” (LYOTARD, 1997, p. 143).

Essa matéria à qual Lyotard se refere é “imaterial” e acontece quando os poderes ativos do espírito estão, durante um mero “instante”, suspensos. Nesse instante, o “espírito é acessível ao acontecimento material e se sente “tocado”. Assim, a matéria é algo que carece de destino, “o que não é *dirigido*, o que não se *dirige* ao espírito” (LYOTARD, 1997, p. 145). O autor denomina essa matéria a *Coisa*, a qual não requer nada, não espera nada nem recorre ao espírito.

⁵⁷ O juízo sobre o sublime é um juízo refletor, como o juízo sobre o belo, [...]. Mas na constituição do sentimento sublime a razão substitui o entendimento como parceira da imaginação; é por isso que esta última sofre, no sublime, um fracasso que não conhece no gosto (LYOTARD, 1993, p. 96).

A matéria não questiona o espírito, não precisa dele, existe, ou melhor, *insiste*, existe “antes” da questão e da resposta, “fora” delas. Ela é a presença enquanto algo não apresentável ao espírito, sempre liberta de sua influência. Não se presta ao diálogo nem à dialética (LYOTARD, 1997, p. 146).

Para finalizar, Lyotard afirma que a palavra é a matéria do pensamento que, ao atuar sobre ele, como um acontecimento, o desampara. A teoria estética seria o intuito do espírito para se livrar da matéria.

Desse modo, podemos dizer que a imaginação pode levar-nos ao *outro* de nós, nos domínios do segundo inumano, universo dos juízos estéticos e onde o belo e o sublime apresentam-se como categorias do mesmo.

4.5 A práxis educativa como arte

A caminhada profissional pelas sendas do estudo da música e da práxis pedagógica na mesma área trouxe-nos a convicção inquestionável da necessidade de mediar, através da atividade artística, uma experiência da arte e através da arte, descartada dos currículos escolares em resposta aos apelos da vida moderna.

A própria dinâmica da sociedade, na verdade, não permite a possibilidade do encontro do sentido da existência ao atropelar o tempo individual, o tempo da subjetividade, o tempo de fazer experiência. Isso é visível, também, no mundo da arte.

Como aponta Pagni (2010, p. 3):

A arte se converteu num raro virtuosismo performativo e técnico, onde importa mais ao artista expressar o que o público a qual se destina quer ouvir, ler e sentir, do que dizer, mostrar, escrever e manifestar uma experiência singular de caráter estético que nos dá o que pensar (PAGNI, 2010, p. 3)⁵⁸.

Se pensarmos naquilo que as crianças e jovens ouvem em termos musicais e em como ouvem, fica evidente que o inumano do sistema também encontra eco na arte musical ao massificar os gostos, os sentimentos e as formas de fruição. As constantes mudanças nas tecnologias ligadas à música e a velocidade

⁵⁸ *Do inumano da arte à sua expressividade na atividade docente: considerações sobre a dimensão artística da práxis educativa e a experiência do pensar na educação*. Artigo a publicar, cedido gentilmente pelo autor.

com que elas acontecem trazem conseqüências importantes no que diz respeito à formação da sensibilidade musical ao homogeneizar os gostos e as formas de percepção, sobretudo de crianças e jovens. Percebemos que na massificação do gosto musical a mídia e os meios de comunicação impõem como devemos ouvir, a quem devemos ouvir, como devemos produzir música, enfim, como devemos gostar, pensar, sentir e agir.

Tal imperativo não contempla o sentimento sublime que nos afeta e nos dá o que pensar. O outro inumano, a segunda existência no sentido de Lyotard, perde espaço justamente por caminhar em contra da homogeneização e da massificação.

Como o próprio Lyotard afirmava, é interesse do sistema fazer esquecer, em nome do desenvolvimento, tudo aquilo que lhe escapa e foge ao seu controle. E isso que lhe escapa é o *Outro* lyotardiano, elemento de resistência, dívida não saldada para com a infância.

Mas é justamente esse Outro, esse estado de infância quem possibilita a atitude reflexiva a respeito de tudo que fazemos, do que somos, do sentido da nossa existência.

Vimos ao longo do capítulo que a arte pode ser pensada como um acontecimento que enriquece a vida na medida em que nos dá o que pensar e nos transforma. Ela encerra em si a possibilidade de transformação, não palpável, não visível, mas, à espera silenciosa, sempre aí. Nessa transformação, no toque do gesto na formação da sensibilidade, potencializa-se uma experiência estética capaz de dar sentido à própria existência. Portanto, incluir a arte na práxis educativa é permitir que ela faça experiência, transformando-nos, dignificando a vida.

Por outro lado, ao refletirmos como professores sobre o *Outro* de nós mesmos, o segundo inumano, a práxis educativa torna-se elemento de reflexão permanente e ela mesma pode ser transformada numa arte, a arte da existência. Refletir é encontrar um sentido outro em nossas atividades pedagógicas transcendendo a mera formação e indo ao encontro de nós mesmos e dos alunos. O “outro da aceleração e da abreviação” como aponta Lyotard.

Nesse processo, a escuta, serena, receptiva, silenciosa, pode preludiar e preparar a abertura a essa existência secreta de nós em que, o toque pode vir a acontecer ou não. Uma escuta que é presença, espera, flutuação, tempo interior. Se na dinâmica da existência secreta o gesto pode deixar rasto ao evocar o silêncio que

nos constitui, poderíamos pensar a práxis educativa nesses mesmos termos e restituir à escuta de si o lugar que lhe corresponde.

Se pensar o outro de nós implica o encontro conosco mesmos, com o nosso olhar refletido, somente essa atitude permitirá a consideração e o respeito do outro, neste caso, o aluno.

Esses encontros com o outro, que escapam à regulamentação, à normalização e ao planejamento das práticas e saberes escolares, por se tratar do fortuito, do acaso e da vida - o que advém e provoca o acontecimento-, provocariam nos sujeitos compreendidos nessa relação, que se lhe apresenta como diferente, um se preocupar consigo mesmos, como um ato de pensar-se que implica, eticamente, em transformar a si próprio (PAGNI, 2010, p. 8)⁵⁹

É assim que damos testemunho. É assim que a atividade pedagógica recupera um sentido que vai além da transmissão de conteúdos e da formação voltada a preparar indivíduos capazes de se adequarem aos apelos da sociedade atual. Fazendo um caminho de retorno ao inumano de nós a práxis educativa adquire uma dimensão estética, ligada à arte e à arte da existência. Nesse sentido, poderíamos retomar a concepção foucaultiana de estética da existência, não em seu sentido antigo, mas atual, fazendo uma ontologia da atualidade, uma ontologia de nós mesmos.

⁵⁹ *Entre La formación escolar y La educación al largo de la vida: los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa.* Artigo a publicar. Cedido gentilmente pelo autor.

ECOS FINAIS

Considerarmos de Ecos Finais o que normalmente é denominado, na academia, de Considerações Finais ou Conclusões no intuito de deixar ressoar no nosso interior e no do leitor “a última nota”, que não é aquela escrita como tal senão o silêncio que a precede e ecoa nas próprias indagações que, por ventura, a Tese venha suscitar.

Ao decidirmos escrever a tese de Doutorado partimos numa viagem rumo ao desconhecido do tema escolhido. Na bagagem levávamos tão somente o silêncio, aquele que nos inquieta, nos acompanha, nos faz pensar. Ele era o nosso único segredo. Não sabíamos com quem o compartilharíamos nem por quais paragens iríamos andar.

Vieram as surpresas, os encontros inesperados, a fascinação e o enamoramento pelo pensamento dos autores que chegaram em nossa ajuda.

Identificamo-nos com muitos deles, vivemos a alegria da compreensão embora, em alguns casos, essa compreensão tenha sido dolorosa, difícil, obscura e demorada.

Como entretecer os conceitos de experiência, arte, silêncio, existência? Como falar deles no contexto da práxis educativa em nossos dias se essa práxis nos lança muitas vezes no deserto e desamparo da nossa atividade no mundo e da postura interior que a sustenta?

Para responder a essas perguntas analisamos o conceito de experiência e, ao fazer o diagnóstico da sociedade atual, apontamos seu empobrecimento, um empobrecimento que começou no momento em que ela foi transformada em experimento deixando de lado, assim, o próprio sujeito da mesma.

No contexto do nosso trabalho abordamos a experiência como *phatos*, quer dizer, aquilo que chega a nós sem que o tenhamos procurado, que nos surpreende e nos transforma. Associamos experiência à travessia, perigo, viagem rumo ao desconhecido e o sujeito da mesma aquele aberto para os imponderáveis, receptivo e exposto. Um sujeito aberto aos imponderáveis passa, com certeza, por muitos momentos em que se sente desamparado, sem rumo, sozinho. O desamparo amedronta, assusta e desespera, por isso, talvez, a tendência a fugir dele ou afogar

seu grito com incontáveis distrações. A própria sociedade nos oferece as mais variadas formas de fuga.

Em se tratando de educação e, sobretudo, de situações em sala de aula, o discurso ininterrupto, a transmissão objetiva de conteúdos, o atropelo de si próprio e do outro por falta de tempo, fazem com que caminhemos em sentido contrário à experiência. A consequência é o desânimo, a tristeza, o cansaço, a falta de entusiasmo do aluno e do professor. Todos esses sentimentos são sinais que apontam para a perda do sentido não tão somente das atividades que realizamos, também a perda do sentido da vida.

Por isso propomos uma educação que resgata a experiência como forma de vida, como modo de habitar o mundo. Entendida dessa forma, a práxis educativa, embora traga consigo desamparo, perigo e incerteza, faz com que todas nossas forças entrem em jogo e, justamente por isso, nos torna capazes de reinventar o mundo, nos reinventarmos e criar caminhos novos. Criando novos caminhos resgatamos o sentido da existência, também daquela que sustenta nossa práxis educativa.

Transformar a *cultura do tédio*, característica da sociedade atual, numa *cultura de sentido* eticamente válida implica retornar a *cultura do respeito de si*, como apontava La Taille. Esse respeito de si se aprende, sobretudo, na escola pois é nela que passamos tantos anos das nossas vidas.

Para compreender o significado do respeito e do cuidado de si dialogamos com Foucault, especialmente com sua obra “A hermenêutica do Sujeito” (2006). Com o autor percorremos as práticas de si na Antiguidade Clássica e analisamos as relações entre o pensamento e a sensibilidade que podem levar à transformação da vida numa obra de arte.

Interessamos-nos especialmente pelas práticas de si dos estóicos por termos encontrado nelas elementos que permitem refletir sobre a nossa atividade pedagógica, no nosso caso, a atividade pedagógica através da música. Escuta, silêncio, atenção, postura física e relação aluno-professor são virtudes que se praticam e aprendem nas aulas de música.

Acreditamos que o silêncio abrange todas as outras virtudes e que ele, para além da prática e do exercício, pode tornar-se uma forma de ser e passar pela vida. É no espaço do nosso próprio silêncio que podemos pensar em nós e no *outro*, de nós e do outro. Nesse espaço faz-se possível o duplo encontro com a verdade,

na qual coadunam esforço individual e retorno da verdade sobre o próprio sujeito. Nessa alquimia a experiência transforma-se em saber profundo, em arte da existência.

Uma educação norteada pelo cuidado de si e do outro na qual o espaço de silêncio do professor e do aluno é considerado e respeitado será sem dúvida transformadora para todos os envolvidos.

Em se tratando de arte, ao habitarmos o espaço do nosso silêncio algo pode ou não nos acontecer: sermos tocados pelo *gesto*, sopro do inaudível ou “indizível” que, no caso da práxis pedagógico-musical, é a música em si. Para que assim seja, precisamos habitar a nossa morada secreta, a segunda existência, no sentido lyotardiano.

O toque do *gesto* deixa rasto despertando em nós o sentimento sublime. Dor e encantamento são elementos necessários à alquimia da vida. O sublime é justamente esse duplo sentimento, resposta à convocação do silêncio que nos constitui. E é nesse silêncio que podemos fazer experiência.

O silêncio é o solo indelegável da experiência pessoal. Experiência que [...] não é pessoal porque pertença ao homem, mas sim porque o homem, quando a vive, pertence por inteiro a ela (KOVADLOFF, 2003, p. 173).

A arte terá feito parte desse processo quando tiver despertado nos sujeitos o desejo do inalcançável, do “indizível”, do inexprimível.

É isso que desejamos para nós e para os nossos alunos.

Tivemos a felicidade de ter escolhido a música como instrumento mediador na nossa longa caminhada por inúmeras salas de aula em três países. Ou, talvez, tivemos a felicidade de ter sido escolhidos pela música e levados por ela a partilhar seus segredos.

Sabemos que a proposta de vivenciar o silêncio, nos termos em que o fizemos, não é uma experiência comum nem frequente. Sabemos também que os ecos do inaudível nem sempre ressoam em nós ou nem sempre nós estamos dispostos a ouvi-lo. No entanto, entregarmo-nos ao silêncio será um ato de amor que “nos convida para o imponderável que basicamente somos através da aceitação do imponderável que nos enamora”⁶⁰.

⁶⁰ Kovadloff, 2003, p. 168.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio: **Infância e História. Destruição da experiência e origem da História**. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AYER, Maurício: Pedagogia do estrangeiro. Entrevista a Jorge Larrosa. **Revista Forum**, 70 ed. jan./ 2009.

Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/.../EdicaoNoticialIntegra>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

BÁRCENA, Fernando: **El delirio de las palabras**. Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder Editorial, S.L., 2004.

_____. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. **A aprendizagem do novo. Reflexões sobre a tragédia do começo**. Artigo. Seminário Internacional de Educação de Campinas. 2001.

BENJAMIN, Walter: Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas: vol. I).

_____. a) A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica In: **Obras escolhidas**, Vol. I, São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. b) O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In: **Obras escolhidas**, Vol. I, São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: **Infância, Escola e Modernidade**. Paulo Ghiraldelli Jr. (Organizador). São Paulo, Cortez; Curitiba, Editora Universidade Federal do Paraná, 1997.

BRUM, Eliane. **Porque as pessoas falam tanto**: vivemos num mundo de surdos sem deficiência auditiva. Disponível em:

<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI94063-15230,00-POR+QUE+AS+PESSOAS+FALAM+TANTO.html>>

Acesso em: 05 abr. 2010.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sistemas, conceptos y autores**. Buenos Aires: Univeridad Nacional de Quilmes Editorial, 2004.

CIPAGAUTA, Humberto C. **Foucault y el sujeto político**; ética del cuidado de si. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Universal Central-IESCO, 2006.

DICIONÁRIO DE FILOSOFIA, II. 1994: Priscila Cohn Ferrater Mora. Revisão atualizada: Josep-Maria Terricabras. 2.ed. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1994.

São Paulo, Edições Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel: **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

_____. **As palavras e as Coisas**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

_____. **Ditos & Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Ditos & Escritos III**: Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; tradução, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **História da Sexualidade, 3**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José A. Guilhon Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Estética, ética y Hermenêutica**. Traducción de Ángel Gabilondo, Obras esenciales, V. III, Barcelona: Paidós, 1999.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Histórias e destinos de um pensamento**. Cadernos da F.F.C. Marília, v.9, n.1, 2000.

_____. **O que é a crítica** (*Was ist die Aufklärung*). Tradução de C. Galdino. Artigo cedido pela *Société Française de Philosophie* e publicado nos Cadernos da F. F. C. Marília, v.9, n. 1, ano 2000.

GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (Org.): **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

GUALANDI, Alberto. **Lyotard**. Tradução Anamaria Skinner. São Paulo, Editora Estação Liberdade, 2007.

JAY, Martin. **Cantos da Experiência. Variaciones modernas sobre un tema universal**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KEHL, Maria Rita: **O Tempo e o Cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

KOHAN, Walter Omar: Da Filosofia da Educação a uma educação da filosofia. Do estatuto à experiência: da quietude ao movimento. In: **Educação e Cultura**

Contemporânea. v.5, n.9 (extra – 2008). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008.

KOVADLOFF, Santiago: **O Silêncio Primordial**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2003.

LARROSA, Jorge: Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderely Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de Campinas, n. 19, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 25 nov. 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LYOTARD, Jean-François: **Lições sobre a analítica do sublime**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. **Moralidades Pós-Modernas**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Travessia do Século).

_____. **O Pós-Moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

_____. **O Inumano. Considerações sobre o tempo**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

NOGUEIRA, J. C. Ética e Responsabilidade Pessoal. In: MORAIS, R. de: **Filosofia, Educação e Sociedade** (Ensaios Filosóficos). Campinas, SP: Papyrus, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio. No movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Em busca de um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa**. Texto apresentado na disciplina “Temas contemporâneos da Educação” no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-UNESP, no segundo semestre de 2008.

_____. **Da polêmica sobre a pós-modernidade aos ‘desafios’ lyotardianos à Filosofia da Educação**. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a10v32n3.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2010.

_____. **O filosofar na arte de educar entre o corpo e a infância: considerações a partir de Adorno e Lyotard**. Disponível em: <<http://www.gepef.pro.br/evento.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. **Infância, Experiência Formativa e Filosofia.** Em Cultura e Alteridade. Amarildo Luis Trevisan e Elisete M. Tomazetti (Orgs.). Ijuí, RS., Editora Unijuí, 2006.

PELBART, Peter Pál: **A Vertigem por um fio. Políticas da Subjetividade Contemporânea.** São Paulo, Editora Iluminuras Ltda., 2000.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga.** V. 5. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

TAILLE, Ives de La. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.