

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências - *Campus* de Rio Claro
Departamento de Educação

Rafael Iri Martins Prado

O CORPO E O SILÊNCIO NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências –
Universidade Estadual Paulista –
campus Rio Claro, no curso de
pós-graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Dias

Rio Claro
2016

370 Prado, Rafael Iri Martins
P896c O corpo e o silêncio nos processos educacionais / Rafael
 Iri Martins Prado. - Rio Claro, 2016
 82 f. : il.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
 Instituto de Biociências de Rio Claro
 Orientador: Romualdo Dias

 1. Educação. 2. Linguagem. 3. Processos de subjetivação.
I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O CORPO E O SILÊNCIO NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS.

AUTOR: RAFAEL IRI MARTINS PRADO

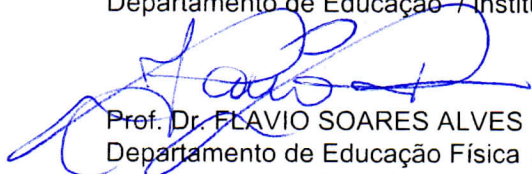
ORIENTADOR: ROMUALDO DIAS

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. ROMUALDO DIAS

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Prof. Dr. FLAVIO SOARES ALVES

Departamento de Educação Física / Instituto de Biociências de Rio Claro



Prof. Dr. RENATO CRIONI

Rio Claro, 10 de junho de 2016

Resumo

Nesta pesquisa estudamos os limites e as possibilidades de uma educação para o silêncio. Trazendo as questões que envolvem o corpo e a linguagem, situamos o tema do silêncio no âmbito da cultura, na articulação específica em que participa dos processos de produção do sentido e dos processos de subjetivação. No campo da linguagem, o silêncio é estudado em sua matéria constitutiva dos sentidos e em sua dinâmica, está compreendida como sendo determinada pela tensão entre a paráfrase e a polissemia. Na perspectiva do corpo, o silêncio é estudado nos aspectos que implicam uma formação de hábito assentada em uma atitude do sujeito diante do mundo. A educação para o silêncio, em nossa proposta, requer uma ação corporal e política da atenção que se afirma e se engaja como resistência aos processos de produção de sentido nos contextos sociais de prática de dispersão. Pretendemos discutir uma educação para o silêncio na perspectiva da produção do sujeito, com o intuito de subsidiá-lo, nos moldes do intensivo e do intempestivo em suas relações com a alteridade e encontro com a multiplicidade. E pelo modo específico com que o silêncio se envolve na produção do corpo e da linguagem, concluímos que há a necessidade de uma educação para o silêncio.

Resumen

En esta investigación estudiamos los límites y las posibilidades de una educación para el silencio. Trayendo las preguntas que rodean el cuerpo y el lenguaje, situamos el tema del silencio en el ámbito de la cultura, en particular la participación con los procesos de producción de sentido y de los procesos de subjetivación. En el campo del lenguaje, el silencio se estudia en su materia constitutiva de los sentidos y en su dinámica, se marca por la tensión entre la paráfrasis y la polisemia. En la perspectiva del cuerpo, el silencio es estudiado en los aspectos que implican la formación de hábitos y una actitud del sujeto ante el mundo. La educación para el silencio, en nuestra propuesta, se requiere de una acción política del cuerpo por la atención, que se ha comprometido como resistencia a los procesos de producción de sentido en contextos sociales de práctica de dispersión. Tenemos la intención de discutir una educación para el silencio en la perspectiva de la producción del sujeto, con el fin de ayudarlo en su relación con la alteridad y encuentro con la multiplicidad. Y por la forma específica con que el silencio participa de la producción del cuerpo y de la lenguaje, concluimos que hay la necesidad de una educación para el silencio.

SUMÁRIO

	Páginas
1. Introdução.....	5
2. Capítulo 1 – Empírico.....	13
3. Capítulo 2 - Teórico.....	35
Linguagem.....	36
Corpo.....	41
Educação.....	49
4. Capítulo 3 – Análise.....	55
5. Conclusão.....	73
6. Bibliografia.....	79

Introdução

Começamos contando o percurso. Formado no curso de Licenciatura em Educação Física no fim do ano de 2010 e logo em abril de 2011 passei a lecionar junto a uma das escolas do Serviço Social da Indústria, o Sesi. Em 2013 me efetivei no cargo de professor do ensino público em uma escola municipal e foi nesse mesmo ano que me mantive em uma jornada com mais de cinquenta horas semanais.

Durante minha experiência de professor, que se manteve ao longo de todo o mestrado, pude dimensionar e experimentar o que significa uma rotina de um professor, as relações que se estabelecem em um ambiente escolar, com todos os conflitos atrelados ao exercício dessa profissão. Não vou me alongar em descrever a tragédia, mas gostaria de frisar o abismo entre as teorias educacionais discutidas durante a formação no curso de licenciatura e a realidade escolar. Esse abismo, que se materializava com maior ênfase quando passávamos por algum processo de capacitação no qual um teórico, muito bom naquilo que estudava, vinha até nós, professores do dia-a-dia, expor suas observações e estudos acerca de um tema específico: avaliação e autoavaliação, resolução de conflito, trans ou interdisciplinaridade, multiculturalismo, dentre muitos outros que já não recordo mais. Além de temas fundamentais da educação, o que essas capacitações tinham em comum era que todas, invariavelmente, garantiam as piadas nas salas dos professores da semana seguinte.

O humor, suponho, era o recurso fundamental de sobrevivência, do professor que está absolutamente tragado e esvaziado por uma rotina avassaladora, com alto nível de estresse, e que é obrigado a repensar sua prática de dia-a-dia, como se um ou outro detalhe pudesse dar sentido àquele cotidiano, que está longe de qualquer movimento coerente de formação de sujeitos humanos.

Os professores sonham com uma turma cheia de jovens que se caem ao som da sua voz e, enquanto assimilam cada frase, se emocionem com seus conteúdos indispensáveis e fundamentais para... Quem sabe garantir vaga no vestibular! Inflam como pavões quando discursam sobre um aluno que “nada será na vida”, como se fossem exemplares de gente humana que “chegaram lá” – fizeram até faculdade!

Por sua vez, nossos capacitadores sonham com o impacto de seus discursos para deslocarem de seus lugares os professores acomodados em métodos antiquados, inapropriados na comunicação com suas jovens crianças inocentes, que só precisam de amor, carinho e atenção – além de competência técnica – daqueles

profissionais que optaram pelo caminho mais belo e nobre de toda a humanidade: o caminho da educação.

Antes a realidade se aproximasse de alguns dos sonhos, mas a tragédia está instalada. Ainda jovem de profissão e indignado com essa incapacidade dos “pensadores” da educação na comunicação com nada menos que o próprio objeto de seus estudos, emergiu a necessidade de bater na porta da universidade novamente e reencontrar algum sentido na vida que, meio que por acidente, escolhi.

Foi desse contexto, aliás, na fase mais árdua desse contexto, em que ministrei tantas aulas semanais, que iniciei o contato de orientação do mestrado. Minha vontade era transformar em palavras a hecatombe que residia e vibrava em meu corpo diariamente. No início da comunicação, escrevi alguns textos sobre minha indignação com a estrutura da escola, a forma como operava e o desgaste que se produziam nas relações entre todos. Alunos, funcionários, gestão e professores, todos envolvidos em uma rotina muito desgastosa, desamparada, em que todos partilham de um trabalho com pouco retorno, pouco desenvolvimento no que se refere à formação de jovens e com uma contrapartida de um extremo desgaste e estresse imposto pela rotina alucinante.

A escola tem muito pouco potencial de transformar a vida de seus jovens. O estudante que apresenta dificuldade de se posicionar de acordo com a ordem estabelecida pela escola, normalmente persiste como um “problema” que a instituição carrega até o fim de seu percurso escolar, pois dispõe de quase recurso nenhum para produzir mudanças. Até porque essa mudança necessariamente implicaria na discussão do próprio modelo de ordem adotado pelas escolas – e não há espaço nenhum para isso em ambientes escolares.

Enfim, habitando lugares nessas condições, o início do contato com o orientador era basicamente um desabafo. Até que fui questionado sobre o que fazer, caso seguissemos para o mestrado, além de simplesmente me ocupar em apresentar a tragédia escolar e a incapacidade de comunicação da universidade comigo, professor, cada dia mais consumido. A sugestão foi como fazer dessa força, destrutiva e corrosiva num primeiro momento, potência de criação para um trabalho de pesquisa, que apresentasse outras possibilidades educacionais. Em meio a conversas, surgiu a ideia de trazer como elemento de pesquisa, questões envolvidas no trabalho de conclusão de curso que fizemos e que envolvia alguns estudos sobre cultura oriental na perspectiva do corpo. E foi movido por essa força,

com o pensamento sobre o trabalho de conclusão realizado anos antes que emergiu o tema do silêncio. Ora, por um lado o silêncio é um terreno de disputa constante das salas de aula e palavra de ordem dos professores para conquistar a atenção dos alunos, por outro é condição do corpo das práticas corporais tradicionais no oriente, tema de pesquisa do trabalho de conclusão de curso. Passamos então, a estudar o silêncio.

Estudamos os limites e as possibilidades de uma educação para o silêncio, na perspectiva do sujeito que se produz em contexto social urbano. A ideia é apresentar uma proposta educacional que tem como centralidade o tema do silêncio e para isso, iremos abordar o tema em diversas óticas. No entanto, por se tratar de uma proposta educacional, devemos nos ater aos processos que implicam a produção do *sujeito* e situa-lo em relação ao mundo de hoje. Nosso estudo se pergunta sobre o sujeito que tem sido produzido e em seguida, de que forma nossa proposta educacional por meio do silêncio repensa esse processo.

Trazendo o sujeito para o centro da discussão, devemos tratar fundamentalmente das questões que envolvem processos de subjetivação e produção de sentido. Sendo assim, realizamos nossa pesquisa nos campos da linguagem e do corpo. Ambos protagonistas dos processos de produção de sujeito, tendo em vista que a linguagem é o campo do conhecimento que engloba todo o processo de produção de sentido das comunicações, se coloca sempre entre os sujeitos e dinamiza seus encontros. Corpo, que também é linguagem, comunica-se a sua maneira e carrega tantos sentidos que o próprio pensamento é incapaz de apreender, pois escapam à cognição.

Sendo assim, a primeira tarefa que nos propusemos refere-se à produção de um capítulo empírico, onde identificamos a condição do sujeito das sociedades urbanas ocidentais na contemporaneidade e em seguida, apresentamos especificamente o trabalho corporal do silêncio, ambos a partir de um levantamento bibliográfico. Hardt e Negri no livro *Declaração: isto não é um manifesto* (2014), nos apresenta o sujeito que possui a subjetividade marcada segundo quatro categorias: endividado, mediatizado, securitizado, representado – nas quais o sujeito encontra-se *culpado* por dívidas, *disperso* pelo excesso de ruídos midiáticos, com *medo* da insegurança e *impotente* diante do sistema representativo e corrupto de poder.

Das quatro categorias, colocamos em relevo a que se refere ao sujeito *disperso*, pois neste estudo nos perguntamos como é possível uma educação para o silêncio, como uma prática específica de resistência à política de dispersão. Apostamos em outra política da *atenção*, que envolve uma educação para o corpo e o pensamento, o corpo como pensamento, o pensamento como corpo. Estudamos o silêncio como uma prática corporal, de observação, que se envolve em uma dinâmica social estabelecida por meio da captura de sentidos. De acordo com Deleuze (2013, p. 161):

[...] estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais eles teriam, enfim, algo a dizer.

Diante do exposto, nosso estudo se situa no território demarcado pela tensão entre o pensar e o sentir, quando traz a questão do corpo e da linguagem como pano de fundo da discussão em torno do tema do silêncio. Assim participamos dos estudos sobre processos de subjetivação e articulamos a educação para o silêncio como elemento fundamental de produção do pensamento e do corpo, enquanto práticas de relação do sujeito com a alteridade.

O capítulo empírico do trabalho apresenta, portanto, a condição da atenção do sujeito na contemporaneidade. Contudo, nosso levantamento de dados não se encerra nesse apontamento sobre o sujeito, pois apresentamos três livros que tratam do trabalho corporal de silêncio, bem como seu envolvimento com a sensibilidade e o desenvolvimento da atenção. Os livros são *Tranquilos y atentos como una rana* de Eline Snel (2014), *Yoga para niños* de Ramiro Calle (2014) e *Un cerezo en el balcón: practicar zen en la ciudad* de Laia Monserrat (2014).

Para a produção do segundo capítulo, teórico, relacionamos o silêncio aos campos da linguagem, corpo e educação. Situamos os potenciais dos campos do conhecimento para o processo de produção do sujeito, assim como de que modo específico o silêncio está implicado a cada um deles.

Ao pesquisar o silêncio na perspectiva de linguagem e corpo, nos deparamos com um terreno fértil para discutir com amplitude o tema que escolhemos. No campo da linguagem, encontramos trabalhos que relacionam o silêncio com o dizer: na

perspectiva do silêncio como “não-dizer” – o que está implícito; o silêncio e a censura – o que não pode ou deve ser dito; e por fim, com maior potência, a perspectiva do silêncio como constitutivo do sentido do dizer – o sentido, antes de ser discurso já era no silêncio.

Maria Lúcia Homem no livro: *No limiar do silêncio e da letra: traços da autoria em Clarice Lispector* (2012); realiza uma leitura sobre o trabalho de Clarice Lispector em três livros: *Água viva*, *A hora da estrela* e *Um sopro de vida*. Refere-se à questão do entrelaçamento entre o silêncio e a linguagem, em que o não-dito é carregado de sentido na escrita de Clarice Lispector – o silêncio como aquilo que está implícito, o que é dito através do silêncio. Eni Orlandi, no livro *As Formas do Silêncio* (2007), realiza um trabalho no campo da linguagem que busca traçar a função do silêncio nos processos de produção de sentido. Discute o silêncio pela abordagem do silenciamento, a ideia da censura, do que não pode ser dito. Em seguida, com certo brilhantismo, a autora apresenta uma perspectiva “fundante” e compreende que a palavra é atravessada de silêncio. “[...] o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar.” (Orlandi, 2007, p.68).

No que concerne o corpo, nos apoiamos nos conceitos de *corpo paradoxal* de José Gil e *corpo-sem-órgãos* de Gilles Deleuze, que nos permitem afirmar sobre um corpo que sofre as incidências das forças que o circundam, e que se conecta a outros corpos e com o espaço de maneira singular, constroem afetos e sentidos. O corpo, visto como matéria do acontecimento da vida e da manifestação dos sentidos, também compõe um terreno importante de observação em um estudo em que a relação do silêncio com a sociedade está sendo colocada como questão.

O corpo é a matéria da produção do pensamento. Os sentidos residem materialmente o corpo. Quanto a seu desenvolvimento, o estímulo ou o treinamento é a questão fundamental da sua produção e de seu aperfeiçoamento. Assim como um grupo muscular tem sua função otimizada, ampliada e intensificada através do treinamento, a memória, o pensamento, a criatividade, dentre tantos outros componentes da materialidade do corpo, são passíveis de desenvolvimento em função de estímulo, de treino, sobretudo quando compreendidos como parte de uma política da atenção.

Deste modo podemos defender que a atenção pode ser treinada. E que um processo educacional organizado neste sentido cumpre uma função nas formas de

resistência diante da vulnerabilidade que se expressa em um sujeito tomado pela solidão, em sua relação com o outro seu semelhante, e pela confusão, em sua relação com a alteridade constitutiva de seu entorno. Observamos o quanto a solidão e a confusão exercem implicações na dinâmica dos sentidos. E a leitura de mundo sofre efeitos destas implicações no sujeito.

Estudamos a relação entre corpo e silêncio, enquanto tema específico para a educação, primordialmente como treinamento da atenção. A atenção, em nossos interesses, se refere à capacidade do sujeito em estabelecer relações fecundas no campo do intensivo e intempestivo, que marcam seu encontro com o outro – sendo eles os mundos pelos quais transita, ou os seus semelhantes com quem estabelece vínculos cotidianos.

Para o capítulo específico da educação, trabalhamos nossa abordagem em cima de dois livros: *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2012) e *Em defesa da escola. Uma questão pública*, de Jan Masschelein (2013). Através de Paulo Freire, discutimos a categoria de *diálogo* no qual o autor destaca a importância das relações escolares ocorrerem de forma horizontal e com Jan Masschelein, trabalhamos com as categorias de *tempo livre* e do conhecimento como *bem público, ou comum*. A primeira se refere à importância do tempo da escola como um tempo específico e diferente do tempo habitual da relação familiar e a segunda categoria se refere ao movimento do escolar de apropriação das coisas do mundo para a partilha comum, pública, da produção do conhecimento.

Para a produção do terceiro capítulo analisaremos a implicação do silêncio na relação entre os temas linguagem, corpo e educação. Realizamos a leitura cartográfica do filme “Perfume: a história de um assassino” do diretor Tom Tykwer (2006), em uma adaptação de um livro de mesmo nome, do autor Patrik Süskind (1985), como elemento visual, auditivo e sensível de análise desse envolvimento do corpo com o silêncio. O filme conta a história de um jovem que desde o nascimento possui um olfato onipotente, que pode sentir com precisão o odor das coisas em seu entorno e basicamente se constitui como sujeito apenas por sua relação olfativa com o mundo. A história do rapaz e sua maneira de estar com outro possui uma relação específica com o silêncio, que devemos abordar enquanto categoria de análise da implicação do silêncio com os sentidos.

A organização de nosso estudo, já recebe aqui, uma configuração de cunho metodológico, que garante o rigor para as análises. Enquanto projeto pedagógico,

nomeamos o nosso estudo como a análise dos limites e das possibilidades de uma educação para o silêncio. Enquanto organização do processo educacional, estudamos os aspectos relacionados com o treinamento da atenção do sujeito, em seus vínculos de alteridade estabelecidos para ampliar o âmbito de possibilidades em seu trânsito pelo mundo.

Destacamos a questão política do treinamento da atenção, como um modo de resistir aos processos de dispersão promulgados por uma forma de configuração do mercado que determina nossas formas de convivência em sociedade. Situamos este estudo em um debate da escola enquanto instituição social facilmente capturada por uma dinâmica de poder, em que a formação do sujeito, no que se refere à corporeidade e ao pensamento, ainda aposta na política de controle e homogeneização. Do ponto de vista da atenção do sujeito, o mercado opera pela lógica da dispersão, em que se destaca a necessidade do consumo. O consumo tem sido uma forma evidente de expressão do homem contemporâneo com significativos efeitos sobre a dinâmica da produção dos sentidos.

O livro “Do Fragmento à Situação”, de Ignácio Lewkowicz, Mariana Cantarelli e o Grupo Doze (2003), se propõe a pensar o mercado como prática dominante doadora de sentidos em substituição ao Estado-Nação, e afirma: “[...] não passamos de uma configuração a outra, mas de uma totalidade articulada a um devir não regrado” (2003, p.14). Deste modo, enquanto na configuração estatal, as instituições operavam por repressão e alienação em perspectiva de totalidade, hoje órfãs do Estado, o mercado opera por destituição e fragmentação. Diante dessa conjuntura, a dispersão é uma explícita prática do mercado no que se refere à política da atenção do sujeito. Sendo assim, enfatizamos novamente a importância de uma educação para o silêncio como prática de desenvolvimento da atenção.

Em resumo, para o campo da linguagem o silêncio é estudado como constitutivo do processo de produção de sentido, isto é, da relação do sujeito com a palavra. Na esfera da ação do sujeito, em que um corpo pode ser treinado, estudamos o processo educacional articulado com uma política da atenção. A atenção exige um zelo e seu cuidado é intensamente político. Portanto, ambos os campos, linguagem e corpo como princípios fundamentais dos processos educacionais, constituem as balizas de nosso estudo.

Como procedimento metodológico na construção da pesquisa, utilizaremos o levantamento bibliográfico. Contudo, nosso método de análise é a *cartografia*. A

cartografia enquanto método de produção de conhecimento importa o conceito de construção de mapas da geografia para outro contexto, a saber: paisagens ou mapas de sentidos, decorrência de processos de subjetivação, que marcam o conjunto de forças que operam na produção de desejos. Como método, permite discutir o corpo na relação com o desejo, que se constitui por um conjunto de forças a partir do encontro com *outros* corpos e forças que decorrem das formas e texturas do mundo.

Os procedimentos metodológicos de nosso estudo nos colocam diante de uma questão própria do método cartográfico. Para Kastrup (2015), a cartografia não pode prescindir de um trabalho de campo. No entanto, a cartografia é o método que compreende fundamentalmente, o espaço entre sujeitos e mundo. Busca compreender de que forma o mundo e os sujeitos se produzem, a partir dos efeitos de seus encontros com *outros*: outros sujeitos, seus semelhantes, e com o mundo. Sendo assim, nossa pesquisa se faz cartográfica na medida em que concebe o sujeito como produto dessa relação com *outros*. Quando pensamos nossa proposta educacional por meio do silêncio, entendemos que o exercício corporal da atenção produz efeitos na formação do sujeito, pois o fortalece para a constituição de suas relações de alteridade. Portanto, estamos propondo intervenções para o sujeito para os campos do intensivo e do intempestivo – e isso se refere a uma visão cartográfica de mundo.

Quando discutimos método não nos referimos exclusivamente a um conjunto de procedimentos, mas antes uma concepção de sujeito, um modo de produzir ciência. Referimo-nos a uma fundamentação teórica que orienta nosso estudo, assim como os trabalhos cartográficos de campo. Não por seu procedimento de ir a campo, mas pela forma com que concebe a realidade e o movimento que a produz.

Com efeito, para a construção de nosso mapa, compreendemos como processo de produção de sentido, o exercício de pensamento pressuposto em uma leitura cartográfica de mundo. A pesquisa de corpo implicado permite ao cartógrafo descrever seu percurso como decorrência de um processo de subjetivação. O texto, produto de um sentido, incide enquanto força para o leitor e participa de processos de produção de sentido e experiências de pensamento.

A análise de discurso nos auxilia nesse percurso, pois compreende que o discurso se constitui por determinações de inconsciente e ideologia. A análise de discurso é um procedimento metodológico de leitura de textos e de mundo que

concebe a linguagem e pressupõe um olhar sobre o sujeito do discurso – olhar que implica perceber sua posição em relação à cultura. Com efeito, se compreendemos a produção do sujeito sempre em relação a *outros*, a análise de discurso aparece para o campo da linguagem, como método ou fundamentação em que emerge o sujeito do discurso em sua multiplicidade, considerando sua singularidade e seu envolvimento com o mundo. Portanto, identifica a língua nesse movimento polissêmico na relação com o sentido e não apenas por seu conteúdo explícito e monolítico.

O envolvimento da cartografia com a análise de discurso ocorre nesse cenário que se constrói sobre o sujeito. Pois se a cartografia compreende um sujeito que constitui posicionamento político e desejo, em relação a determinado processo histórico e de experiência de encontro com *outros*, a análise de discurso compreende a linguagem como produto desse movimento de desejo e ideologia, decorrência desse mesmo processo histórico e de experiências com *outros* que formam o sujeito que discursa. Sendo assim, apostamos no rigor de nossa leitura cartográfica, de corpo implicado, para a produção de nosso estudo.

Capítulo 1 - empírico

Neste primeiro capítulo, apresentaremos os dados empíricos do trabalho. Essa coleta será realizada com elementos teóricos e deverá constituir-se por um procedimento de revisão bibliográfica. Buscamos através dessas leituras, compreender os processos que envolvem a produção do sujeito urbano na contemporaneidade, principalmente no que se refere aos mecanismos que operam no desenvolvimento de sua (des)atenção. Entendemos que a literatura oferece elementos suficientes de compreensão do sujeito constituído historicamente, na perspectiva de sua produção que ocorre sempre em relação a *outros*. Encontramos na literatura autores que nos permitem delimitar a condição desse sujeito nos dias de hoje, que está tomado por solidão e confusão na relação com a alteridade. Compreendemos através das leituras, que forças operam, e operaram historicamente, na composição dos processos de subjetivação constitutivos desse sujeito disperso. Portanto, a literatura contempla suficientemente a dimensão empírica do trabalho ao denunciar os processos de dispersão da contemporaneidade.

Além da denúncia dos mecanismos de dispersão, o levantamento de dados como elemento empírico da pesquisa, também se atenta aos processos que envolvem propriamente o trabalho corporal sobre o silêncio. Essa parte elementar do texto busca apresentar ou dar pistas sobre “*como*” ou “*de que forma*” o trabalho corporal de silêncio se envolve com o desenvolvimento da atenção. Para tanto, nos apoiaremos em um conjunto de trabalhos não acadêmicos, mas que relatam experiências importantes de práticas corporais em silêncio. Em alguns casos, relatos que tratam diretamente do desenvolvimento da atenção e outros que apresentam pistas pela sensibilidade com que apreendem a realidade.

Para o trato da primeira questão, que se refere aos mecanismos de captura da atenção, encontramos nesse levantamento bibliográfico, indícios suficientes da prática de dispersão operada pelo capitalismo neoliberal, contexto político-econômico da sociedade posta como questão na pesquisa. No campo dos sentidos, tanto no que se refere à construção de significados, quanto à própria capacidade de sentir – que se refere ao processo de produção de si mesmo e do próprio corpo na relação com os sentidos, o sujeito da sociedade de consumo está disperso.

Partindo da perspectiva da *atenção* apresentada de forma introdutória na primeira parte do trabalho, pretendemos situar nesse capítulo empírico através do amparo da literatura, os processos de produção de um sujeito disperso, operados pela sociedade do consumo, bem como inferir observações acerca da realidade da vida nos dias de hoje, se fazendo valer do fato de que estamos absolutamente imbricados nesse contexto e agora como pesquisadores, na condição de cartógrafos. Podemos observar com novas lentes, os processos que envolvem a produção de nós mesmos – a relação com a pesquisa, com as leituras, com a própria experiência e com isso as inovações, renovações e transformações dos sentidos, o desenrolar do movimento de produção do mundo e dos sujeitos ao nosso redor.

Sendo assim, podemos verificar o tempo acelerado da vida urbana de hoje e a velocidade da circulação da informação, que são marcas fundamentais do sujeito contemporâneo e em meio a esse ritmo, buscamos situar o espaço do pensamento e da ação criativa, diante desse mundo que se afirma por sua velocidade. A revolução comunicacional alcançou um lugar preponderante no que se refere à alteridade. A relação com o mundo – lugares, sujeitos, conhecimentos, sabores, experiências de

naturezas diversas, estão cada vez mais substancialmente atravessadas por recursos tecnológicos de comunicação.

É um entreter-se que não cessa. Temos sempre algo para ver, para entreter. Temos contatos sempre online e disponíveis, temos acesso a infinitas imagens, enfim, há sempre algum lugar para depositarmos nossa atenção e isso nos mantém dispersos. É sempre um tempo de passagem, uma dose de ausência. Agora com a nova modalidade dos smartphones, esse entretenimento nos procura. O aparelho acusa a chegada de uma mensagem ou qualquer dispositivo para entreter, a qualquer instante do dia. Enfim, existem infinidades de ciclos possíveis para que não se esteja em outro lugar, que não nesse virtual, para todos os momentos da vida.

Contudo, a questão que nos move diante desse quadro, é que no meio disso tudo, há um sujeito sendo produzido e com relações cada vez mais íntimas e intensas com esses recursos comunicacionais. O smartphone é um elemento primário, é possível dizer que se trata de uma ferramenta incorporada à condição da vida do sujeito urbano das sociedades capitalistas neoliberais, principalmente a camada mais jovem, absolutamente envolvida nessa dinâmica. E não se trata apenas de produzir um movimento de resistência aos acelerados desenvolvimentos tecnológicos da comunicação, mas não perder de vista, características do potencial humano relativo ao corpo, que estão se perdendo em meio aos processos corrosivos da sociedade do mercado. A resistência é essa, é para que os jovens absorvam essa tecnologia, esse potencial e os coloquem a serviço da intensificação dos processos que envolvem a alteridade – no movimento constante da vida que coloca o sujeito diante de um mundo que se impõe sobre si, inesgotavelmente, com forças diversas, das quais duas grandezas se apresentam: os campos do intensivo e intempestivo, marcados respectivamente pelo encontro desse sujeito com o mundo apresentado por seus semelhantes e o mundo apresentado por suas características materiais da constituição do espaço, ou seja, o sujeito em relação ao seu entorno.

Entretanto, na realidade os mecanismos tecnológicos de comunicação e ideológicos de mercado estão alinhados e se alimentam mutuamente. Além do próprio smartphone se constituir como elemento de desejo, sua utilização está condicionada a uma série de mecanismos de acesso ao consumo. E nesse sentido identificamos o avanço tecnológico como elemento produtor de subjetividade dispersante e consumidora. Nesse contexto, buscamos compreender o sujeito que está sendo produzido.

Para tanto, nos pautaremos fundamentalmente em dois livros de Dany Robert Doufur, *A arte de reduzir as cabeças* (2005) e *O divino mercado* (2009) e o livro de Michel Hardt e Antonio Negri, *Declaração, isto não é um manifesto* (2014). O primeiro vai apresentar algumas rupturas importantes do sujeito contemporâneo (pós-moderno, segundo autor) em relação ao sujeito moderno. Relata sobre o fim das grandes narrativas, do fim do comum e dos atuais processos de individualização em que os sujeitos compõem um “rebanho ego-gregário”. Vale destacar que há uma discussão intensa na filosofia, se trata de um sujeito pós-moderno ou apenas os resultados alarmantes do projeto da própria modernidade, mas essa não é uma discussão que desejamos travar em nosso texto. O livro de Hardt e Negri nos apresenta quatro categorias, *endividado, mediatizado, securitizado e representado*, que marcam a subjetividade do sujeito com culpa, dispersão, medo, e cerceamento. Para o livro *O divino mercado* (2009) de Doufur, nos concentramos em dois capítulos fundamentais para nossa análise sobre processos educacionais e linguagem. Portanto, ainda como componente empírico do trabalho, buscaremos situar a educação como prática que participa ativamente do processo de produção desse sujeito disperso, bem como da escola como instituição que não se sustenta como resistência e reproduz a mesma lógica da individualização de sujeitos. Já no campo da linguagem, o autor retrata o processo de formação de uma “*novilíngua*”, cujos sentidos denunciam uma língua nova que não possui o mesmo potencial para a expressão de intensidades. Trata-se de uma língua que perde sua capacidade poética, pois se volta para uma comunicação de eficiência e sentidos objetivos, estanques, únicos, monolíticos, que perde de vista a polissemia e o potencial da língua como ferramenta de expressão da vida, na devida complexidade e profundidade.

Dany-Robert Doufur em seu livro *A arte de reduzir as cabeças* (2005) nos apresenta uma reflexão sobre a contemporaneidade e afirma sobre um sujeito pós-moderno, que se constitui por novos processos de subjetivação, operado por outras forças em relação ao período moderno. Refere-se a rupturas históricas importantes sofridas no campo da produção do sujeito. Doufur, ao dialogar com Lyotard, afirma que nesse movimento de passagem que justifica o prefixo pós à modernidade, há o esgotamento das grandes narrativas de legitimação, em destaque a religiosa e a política. Por meio dessas narrativas é que se constituem os parâmetros da vida social e se definem os modos de viver, vestir, alimentar, trabalhar, falar, morrer etc.

O livro, dentre outras coisas, constrói esse sujeito pós-moderno diante do esgotamento das grandes narrativas e é o que devemos tratar nesse momento do texto. (Doufur, 2005, p.25)

Dialogando com Lencan, o autor nos apresenta o significado dessas grandes narrativas na produção do inconsciente, que se constitui sempre em relação de alteridade. Afirma que dos gregos até a modernidade sempre houve um “terceiro” através do qual as grandes narrativas se constituíam, mas mais do que isso, um lugar comum em que os sujeitos se “assujeitavam”, tornavam-se sujeitos. Esse “terceiro” ou “grande Outro” diz respeito a figuras centrais das configurações simbólicas dos sujeitos em dados momentos históricos, em que se produziam narrativas e sentidos comuns de uma sociedade, de um povo. Esse *outro* pode estar representado na figura de deuses politeístas ou um deus monoteísta, de uma república ou um rei, enfim, de qualquer referência comum em que sujeitos se ligam ao mundo. Pois é exatamente nesse lugar comum, diante dessas grandes narrativas coletivas que o sujeito se faz sujeito. Na etimologia da palavra sujeito, inclusive, está contido o sentido de “submissão”, o sujeito, etimologicamente falando, é aquele que se sujeita ou está sujeito a alguma coisa. Não que o autor esteja falando de um sentido de submissão em que haja a figura do opressor, mas que o princípio fundamental da ideia de sujeito é aquele que se assujeita, se submete a esse lugar comum, essa referência “terceira”, esse “grande Outro” que o conecta com outros sujeitos e mundos. (Doufur, 2005)

Esse lugar de sujeição sempre coloca o sujeito em certa distância com relação ao “grande Outro”, mas ao longo da história esse espaço vem diminuindo: da infinita distância do sujeito ao inalcançável olimpo no politeísmo grego e no monoteísmo islâmico-judaico-cristão, para uma menor distância em relação ao trono do rei e, posteriormente, a proximidade entre indivíduo e o coletivo republicano. Por fim a distância nenhuma do sujeito em relação ao “terceiro” na pós-modernidade e com isso, o esgotamento das grandes narrativas (idem). Essa questão nos é cara, pois a grande ruptura da contemporaneidade e que marca o atual processo de produção do sujeito, está ancorada exatamente no esgotamento do “terceiro”, do “grande Outro” em que o sujeito se faz sujeito.

Nesse contexto, o sujeito é o próprio “grande sujeito”, os processos de individualização sofridos pelo sujeito contemporâneo, demarca a ruptura fundamental deste em relação ao sujeito moderno. Esse sujeito de hoje participa de

processos de subjetivação genéricos, está evidentemente vulnerável às seduições mercadológicas e disperso intempestiva e intensivamente na relação com a alteridade. Em *A arte de reduzir as cabeças* (2005), Doufur aponta que a lacuna deixada pelo fim das grandes narrativas, permitiu ao mercado ocupar um espaço de narrativa preponderante. Porém, ainda que o mercado atenda e satisfaça desejos, não é capaz de conectar sujeitos, que estão individualizados nessa configuração mercadológica, então este não pode ocupar o lugar de um “grande outro”, condição extinta na contemporaneidade.

Ainda sobre a condição do sujeito contemporâneo, Michel Hardt e Antonio Negri no livro *Declaração: isto não é um manifesto* (2014) definem, a partir de quatro categorias, a condição desse sujeito. Essas categorias se referem ao sujeito *endividado*, *mediatizado*, *securitizado* e *representado*.

O *endividado* é marcado pela dívida, condição que marca o sujeito contemporâneo, pois hoje não se vive sem dívida, financiamento ou aluguel de imóvel, carros, compras a prazo, seguros de saúde, de vida etc. Nesse contexto, a dívida se tornou uma grande fonte de investimentos. Os grandes investidores apostam em dívidas, compram títulos de dívidas e ganham nos juros, reinventando formas de exploração do sujeito. Enfim, o sujeito de hoje tem sua subjetividade marcada pela dívida, “(...) sobrevive se endividando, e vive sob o peso de sua responsabilidade em relação à dívida” (Hardt e Negri, 2014, p.22). Portanto, a relação com a dívida é marcada pela responsabilidade e pela culpa. Dentre as mudanças que essa condição produziu, os autores destacam o sujeito contemporâneo que estabelece uma nova relação com o trabalho. O trabalho não decorre de um movimento interno, não descende mais da ética trabalhista, do enobrecimento do homem, da valorização do homem trabalhador, por onde se sustentou o discurso moderno em torno das relações entre sujeito e trabalho. Hoje, o sujeito endividado trabalha motivado por uma força externa da dívida, da responsabilidade sobre a dívida, mas que “segue seu caminho tortuoso rumo ao interior” (idem, p.22). Nessa condição de endividado o sujeito perde a capacidade de redirecionar sua força produtiva, perde autonomia sobre sua força produtiva, pois está com a vida atrelada a uma função, que rende um salário e garante o pagamento das dívidas. Diante desse contexto, o sujeito teve “a vida vendida ao inimigo” (idem, p.23), ao explorador.

O sujeito *mediatizado* é absolutamente marcado pelo bombardeio de informações, está farto de possibilidades de comunicação e expressão, onde a questão central não é mais o acesso à informação e aos canais de comunicação, mas a qualidade da expressão. Dizemos o tempo todo, dizemos tanto que a fala já não possui o mesmo valor, e hoje, não somos mais passivos em relação à mídia, participamos do próprio processo de construção da narrativa midiática. Escolhemos as formas, os sabores, as cores, consumimos produtos, reproduzimos discursos e o discurso midiático, assim como o mercado, recebe todas as informações e se refaz. Há um ponto importante que os autores destacam, em relação ao momento comunicacional que vivemos em que os dispositivos e os acessos funcionam com tal velocidade e eficiência que as próprias relações entre trabalho e vida são cada vez mais indistintas, pois as demandas do trabalho são levadas para casa por meio desses dispositivos. O sujeito *mediatizado* se coloca em substituição ao sujeito *alienado* pelo trabalho que possuía consciência dividida. O novo sujeito possui consciência “fragmentada e dispersa” onde a “subjetividade que, paradoxalmente, não é nem ativa nem passiva, mas constantemente absorvida em atenção” (Hardt e Negri, 2014, p.29). Essa é a categoria mais emblemática no que diz respeito aos mecanismos de dispersão, que produzem um sujeito disperso.

O *securitizado* é o sujeito tomado pelo medo. Aceita sua condição porque acredita que de outro jeito seria pior. Está obcecado pela possibilidade do controle sobre a vida e o estado de vigilância está a cada dia mais intensificado. As tecnologias de rastreamento, as câmeras em diversos estabelecimentos, nas mãos das pessoas, enfim, a vida urbana está vigiada por um universo de recursos digitais. Basta assistir ao jornal e quase todas as ocorrências possuem algum tipo de imagem, desde um roubo em uma loja a um assassinato policial, que é cada dia mais recorrente no Brasil. Hardt e Negri observam que a vida vigiada é característica do sistema prisional, no entanto, as pessoas nos dias de hoje naturalizam e aceitam o fato de que a vida hoje é vigiada. O medo é questão fundamental da subjetividade desse sujeito contemporâneo, que opta pela vida vigiada, pois a vigilância carrega consigo a ilusão de segurança para si e seus próximos. Os jornais retratam e “sensacionalizam” a tragédia e precariedade da vida, auxiliando no processo de expansão de um mercado de segurança que se alimenta desse medo. No Brasil nesse momento, Abril de 2015, voltamos a discutir a questão do armamento. Não mais do desarmamento, mas do armamento. Desejam facilitar o acesso às armas,

pois partem da prerrogativa que armados podem garantir a própria segurança, apesar de uma série de fatos que dizem exatamente o contrário. O que nos interessa desse assunto mal discutido, é que o medo enquanto marca do sujeito, não cessa de produzir mercados.

O *representado*, por sua vez, encerra o quadro de categorias do sujeito que nos apresentam os autores Negri e Hardt. Trata-se, em realidade, da quarta característica marcante da subjetividade, que expõe a condição do sujeito contemporâneo. Essa categoria se refere à crise da representação dos regimes democráticos dos países neoliberais. O direito ao voto, o direito de escolher um representante entre poucas alternativas, não contempla a perspectiva do princípio democrático de um poder partilhado pelo povo. A forma de organização do sistema democrático, por meio de campanhas eleitorais, impescinde de investimento de altíssimo custo, dificultando ou inviabilizando candidaturas de sujeitos de baixa renda, principalmente para cargos majoritários. O que se torna recorrente nos países com essa estrutura democrática é o financiamento particular de campanhas. Esses financiamentos são o princípio fundamental dos governos corrompidos e corruptos, que invariavelmente favorecem suas empresas patrocinadoras. O que marca esta categoria é o fato de que o sujeito representado está absolutamente restrito em sua ação política.

Portanto, segundo Negri e Hardt, o sujeito contemporâneo, produto dos processos de subjetivação acima descritos, está marcado pela culpa e com sua força produtiva vendida (*endividado*), pela desatenção e dispersão (*mediatizado*), pelo medo (*securitizado*) e por uma ação política cerceada (*representado*).

Essas categorias nos ajudam a compreender como esse sujeito se coloca diante do mundo e como o mundo se apresenta para esse sujeito. São várias as questões fundamentais que essas categorias ressaltam. Enquanto o *mediatizado* é uma categoria importante para compreensão do sujeito disperso, destacamos a princípio as questões que envolvem o medo como componente importante dos processos de subjetivação contemporâneos e que marcam principalmente a figura do *securitizado*, na medida em que recorrem aos mecanismos de controle diante da barbárie; a culpa, que pouco se diferencia do medo, marca o *endividado*, que vive sob o pavor de não arcar com os custos do que deve e vende o próprio tempo para o cumprimento com a responsabilidade; o medo também reside o *representado*, pois mesmo que perceba os limites de sua atuação política por meio de votos, a

possibilidade de democracia, ou seja, a possibilidade da população inferir sobre aquilo que é comum é uma ideia muito mais assustadora. Assumir as multiplicidades e compreender o mundo por sua característica de produção coletiva implica em mudanças substanciais de olhar sobre o mundo. A mudança implica em risco e o risco é um elemento disparador de medo. Compreender o medo é uma das funções do exercício da atenção.

Contudo, ainda que essas categorias se apresentem distintamente, são traços de um mesmo sujeito que se interpõe. Todas essas categorias, dizem respeito a um mesmo sujeito – que não deixa de sentir culpa pela dívida enquanto sente medo de sofrer algum dano, assim como o cerceamento de sua ação política se ofusca com sua atuação nas redes sociais, ou seja, o *endividado*, culpado, é também o *securitizado*, tomado por medo, que é o mesmo sujeito *representado*, cerceado na atuação política e *mediatizado*, produtor da narrativa midiática e disperso na relação com o mundo. Portanto, são categorias indistintas no sujeito, pois apresentam uma série de elementos que as conectam e por sua natureza comum, marcam o sujeito e os processos de subjetivação que o produzem. São forças que operam simultaneamente.

Partimos agora para a discussão sobre o campo da expressão do sujeito, para os processos que envolvem a constituição de um corpo e de uma linguagem, capazes de expressar os sujeitos e por onde se denunciam e confirmam as categorias de Hardt e Negri, bem como as marcas da individualização de Doufur em seu outro livro. Em seguida, buscamos situar o sujeito de hoje em relação aos processos educacionais. Qual discurso marca a subjetividade do educando em relação a sua formação, principalmente no que se refere ao discurso de produção de um sujeito autônomo.

Da mesma forma que as categorias de Hardt e Negri colocam o sujeito diante desse conjunto de forças, constitutivas da subjetividade vigente nas sociedades capitalistas neoliberais, Doufur em *O divino mercado* (2009), no capítulo destinado aos estudos da linguagem, retrata a produção de uma nova língua, na perspectiva de situar o sujeito em relação aos sentidos.

Esses meios virtuais expõem a condição da língua escrita, pois se configura como recurso fundamental desse tipo de comunicação. O empobrecimento da língua, intensificada nesse meio digital, diz respeito a uma perspectiva de eficiência do uso da língua, mas que eficiência? Aquela que atenda às necessidades do

projeto neoliberal, que favorece a produção de um “rebanho ego-gregário”, pois inviabiliza a criação de novos pensamentos, e que vem na contramão de outra perspectiva da língua, que expressa paixões, que produz literatura e que estimula a “imaginação transcendental e o pensamento crítico (...) único em condição de conter o projeto liberal” (Doufur, 2009, p.181). Doufur no livro *O Divino Mercado* fala sobre a apropriação da língua pelo campo da economia, na qual a mesma perspectiva de troca entre sujeitos, norteadas por interesses individuais, se aplica ao uso da língua. Ao passo que, nesse contexto mercadológico, todo o trabalho da literatura não passa de um conjunto de floreios ou “frescuras”. Não há uma perspectiva de linguagem que compreende o uso da língua como parte fundamental do processo de produção de sujeitos, onde não existe um sujeito antes da obra, mas um sujeito que se faz com a obra.

Diante desse quadro, Doufur retrata o processo de constituição de uma “*novilíngua*”, que seria esse novo idioma falado pelo “rebanho ego-gregário”. O autor descreve seis características, das quais destacamos as quatro últimas: a “*tecnicização*” da língua, o descompromisso com as construções gramaticais lógicas, o uso da língua pelo interesse pessoal de defesa de uma posição, do favorecimento de si em detrimento da busca pela verdade e o termo *coach* em substituição ao professor ou mestre como denúncia da relação da língua com os processos de individualização.

A tecnização da língua ocorre por uma série de condições: A primeira e mais imediata é o tecnicismo do próprio funcionamento do capitalismo neoliberal, do próprio processo produtivo dos bens de consumo e dos objetos de desejo da sociedade. Corrobora com um processo vicioso de tecnicismo do mundo e da vida, na qual a sociedade cada vez mais se alimenta da ilusão do controle através do desenvolvimento da técnica. O segundo fator do tecnicismo linguístico se refere à “saída do transcendental”, ao abandono de uma visão sobre o potencial da língua como expressão de paixões, como parte fundamental do processo de produção do sujeito. A “saída do transcendental” deflagra uma relação tecnicista com a língua, que se constitui cada vez mais por paráfrases, por sentidos estanques cujas palavras possuem referências únicas e não se expandem para uma multiplicidade de sentidos. A compreensão deve ser imediata em relação ao estudo e aquilo que a princípio escapa ao entendimento deve ser descartado. Filósofos da antiguidade estão sendo questionados como possibilidade de estudo, por se tratarem de leituras

de difícil entendimento. A relação com a língua atende a essa necessidade de comunicar significados simples, de única referência, pois a produção do mercado exige eficiência comunicacional, que está associada a mecanismos tecnológicos a pleno vapor em seu desenvolvimento.

Outra característica da *novilíngua* se refere às dissoluções dos sistemas gramaticais que permitem formulações lógicas do pensamento. Portanto, a gramática se constitui por um conjunto de elementos conectores de enunciados que constroem sentidos e que permitem o desenrolar do pensamento. E a utilização correta desses conectores influencia na capacidade de se construir um enunciado lógico. Ainda que as regras gramaticais possam ser subvertidas, no intuito de se produzir um sentido diferente, essa possibilidade de subversão só ocorre mediante o conhecimento da estrutura. O que se percebe hoje é uma série de vícios linguísticos, com utilizações de conectores de forma inadequada, por uma deficiência de formação de aprendizagem da língua. O que o autor coloca como implicação desse processo, é o fato de que essas deficiências se manifestam por formulações ilógicas do ponto de vista da conexão entre enunciados e, portanto, corroboram com o empobrecimento da capacidade de pensar e produzir raciocínios que se fazem valer de uma construção lógica.

Mais uma característica que destacamos é a produção discursiva que atenda interesses individuais, em detrimento de outra que acredita estar dizendo a verdade. Ou seja, o sujeito não produz um enunciado por acreditar ser a verdade sobre a realidade que se apresenta, mas produz um discurso que vai, de alguma maneira, favorecê-lo em relação ao outro com quem discute. O autor fala sobre um tipo de inteligência descrita pelos gregos, a “*mêtis*”, que diz respeito à esperteza, uma forma de posicionar-se que leva em consideração um raciocínio estratégico, que apresenta “(...) uma série de atitudes que valorizam propriedades intelectuais especiais: prudência, perspicácia, prontidão, manha, blefe, finta, talvez até mentira” (Doufur, 2009, p.206). A implicação dessa característica se refere a um uso da língua, que se coloca a serviço da produção de um pensamento sobre o mundo, não como possibilidade de recriá-lo, mas para o jogo das forças discursivas que determinam o lugar que se ocupa em relação aos outros, mantida sob a lógica da dominação de um pelo outro.

Utilizando como exemplo sua própria condição de professor pesquisador, o autor disserta sobre outra característica da *novilíngua* que destacamos. Trata-se da

substituição da sua condição de professor diretor de pesquisa para um simples “*coach*” e com isso, o deslocamento do lugar da autoridade, do “mestre”, daquele que transmite o saber sobre determinado objeto e busca construir junto com o orientado, perspectivas sobre tal objeto, para o lugar daquele que acompanha o desenvolvimento, ou o preenchimento do ego de um sujeito em formação, que precisa em sua individualidade se desenvolver, conhecer. As implicações desse deslocamento, é que não serão realizadas “mais pesquisas, como tais centradas num objeto, mas simples momentos de celebração do próprio desenvolvimento pessoal dos *coachados*” (idem, p.191). E isso está colado com uma série de outros processos relativos a um sujeito, individualizado, no centro das ações de um entorno. Assim como o professor, hoje em todos os níveis do ensino, se coloca a serviço de um cliente ao centro, com necessidades individuais de desenvolvimento, o consumidor está no centro de toda e qualquer ação do mercado e o discurso que se intensifica é da centralidade do sujeito num universo individualizado, que deve ter o ego preenchido.

Portanto, essa língua nova que nos retrata Doufur, apresenta uma série de denúncias sobre a condição do sujeito que nos são importantes: Tecnicização da língua, relação ego-centrada e visão utilitarista de formação, limitação na capacidade de construção do pensamento e uso da língua como ferramenta de dominação. Todas essas características possuem interlocuções com os processos de individualização do sujeito que não se liga a mais nada, com a expansão do mercado, com os mecanismos de dispersão, com o cerceamento da ação política, enfim. Mas principalmente aponta para a necessidade da guerra que deve ser travada no campo dos sentidos, nas possibilidades da expressão, da prática da poesia, e do árduo trabalho educacional para o desenvolvimento da sensibilidade.

Nesse contexto de interlocuções dos elementos constitutivos desse sujeito contemporâneo, uma breve passagem do livro *A arte de esvaziar as cabeças* (2005) sobre educação, encontramos como esse processo de individualização dos sujeitos recai sobre o tema da educação quando o autor trata do discurso da *autonomia* que vem sendo praticado em ambientes escolares. Ainda que considere o princípio de emancipação por trás do discurso, o autor compreende essa exigência como problemática, principalmente para o jovem dependente, que imprescinde de outro. Autonomia e emancipação são processos de construção de uma vida e carregam consigo uma faceta interessante de valorização dos potenciais das singularidades.

Em contrapartida, no contexto que destacamos acima, esse discurso, quando incorporado pelo mercado, intensifica as distâncias entre sujeitos, amplia processos de individualização, pois aparecem como exigências a um sujeito que sofre por solidão e pela ausência de enunciado comum com outros. “Essa situação nova, a ausência de enunciador coletivo que tenha crédito, cria dificuldades inéditas para o acesso à condição subjetiva e pesa sobre todos, principalmente para os jovens” (Doufour, 2005, p. 26).

O mesmo autor no livro *O divino mercado* (2009), em um capítulo específico de educação, discute amplamente sobre o discurso da *autonomia* e faz uma reflexão acerca dos jovens na contemporaneidade, efeito do discurso em que se destacam os autores Deleuze, Foucault e Bourdieu. Segundo Doufour, os autores, de diferentes modos, convergem para a necessidade de produção de um sujeito que subverta a sociedade de controle, subverta os mecanismos institucionais de controle, que se assemelham à prisão, para que esse sujeito possa produzir-se de forma diferente, autônoma e com liberdade em relação às imposições e amarras institucionais. Diante desse discurso, *O divino mercado* nos apresenta o que se produziu a partir da incorporação do discurso pelo mercado, principalmente no que se refere à escola. O autor afirma que esse discurso pela subversão produziu a negação das relações de alteridade, na medida em que creditou ao sujeito capacidade de subverter, *individualmente*, aquilo que se impunha como limite à sua liberdade: as instituições e a sociedade de controle. Isso produziu uma “prisão” mais terrível do que aquela causada pelas instituições, “a prisão do pequeno ego que padece de suas pulsões” (Doufour, 2009, p.157). E acrescenta:

A burrada das filosofias pós-modernas foi acreditar que o pequeno sujeito poderia perfeitamente ter escapado sozinho se, no entanto, as instituições e os grandes Significantes despóticos não tivessem tentado aliená-lo. Nesse sentido a pós-modernidade não corresponde a um esgotamento dos grandes relatos, mas apenas a uma ruptura com os grandes relatos de emancipação sustentados pelo transcendentalismo e à retomada de um relato que desvia e amplifica consideravelmente o relato fundador do pensamento liberal.

Segundo o autor, diante desse discurso o sujeito se isentou da responsabilidade sobre o mundo e sobrepôs seu querer proveniente do ego (idem),

uma ação individualizada sobre suas escolhas, determinadas pelo próprio desejo. Não há dimensão do outro. Essa perspectiva marca a relação dos jovens com a escola. Perdeu-se a capacidade de aprender com o “mestre”, os jovens, em nome da individualidade, vivem suas paixões desmedidamente, pois a desmedida é característica desse culto da liberdade a qualquer preço, do viver apaixonado, livre para impor o próprio querer a revelia do outro.

É notável no livro como esse discurso se articula com propriedade ao discurso do mercado, em que o sujeito é “livre” para consumir o que deseja. O mercado, por sua capacidade de incorporação, encontrou nesse discurso um meio de se potencializar, na medida em que o consumo é uma ação particularmente individual de manifestação de desejos. Na perspectiva de apontar novos caminhos, buscamos através de uma educação para o silêncio, intensificar os processos que envolvem a alteridade na produção dos sujeitos.

Tendo demarcado suficientemente nesse início do capítulo empírico as condições do sujeito no que se refere aos mecanismos de dispersão no contexto do capitalismo neoliberal, através da lógica do mercado, vamos tratar nesse momento do texto sobre os dados que remetem a experiências corporais de silêncio, bem como estudos da atenção que nos auxiliam na compreensão dessa potência, como forma de resistência a esses mecanismos de dispersão.

O primeiro, que não deve ser utilizado como elemento empírico por não percorrer todo o percurso burocrático que se apresenta como necessidade em pesquisas de campo, mas sem dúvida vale como elemento de convicção do trabalho, trata-se da observação das próprias experiências que vivencio cotidianamente em ambientes escolares, das quais, como professor de educação física de muitas crianças de 6 a 8 anos, praticamos na escola quase como regra, minutos finais de silêncio. Sobre essa experiência específica que deve ser de alguma forma tratada como elemento de discussão cartográfica, enfatizamos a princípio todas as limitações contingentes a práticas diferenciadas em ambientes escolares, sempre acoplados a diretrizes e determinações curriculares que dificultam a articulação de trabalhos dessa natureza. Dito de outro modo, a prática de silêncio não é facilmente associada às diretrizes curriculares que norteiam o trabalho da educação física escolar, o que traz uma série de dificuldades para a ampliação ou

produção de um projeto. Talvez após o trabalho de pesquisa devidamente formatado e concluído, o percurso seja traçado com melhores elementos e justificativas.

O exercício consiste basicamente no retorno à sala de aula por volta de 5 minutos antes do horário de encerramento do período, as crianças nas carteiras da sala, fecham os olhos e em silêncio são conduzidas em uma prática de relaxamento. Normalmente iniciamos o percurso pela respiração, fator determinante do ritmo do corpo, principalmente por se tratar do retorno de uma aula agitada, movimentada, tendo como objetivo reencontrar um corpo em ritmo mais lento. Portanto, cada criança deverá controlar sua respiração para que ocorra de forma mais profunda e lenta, buscando produzir outro ritmo ao corpo. Em seguida percorremos a atenção para partes do corpo de diversas formas. Pela sensorialidade, o que se passa em determinada parte do corpo, ou pela via imaginária, da produção de imagem, associando um sentido a uma cor, ou luminosidade, enfim, criando condições para que a criança mantenha sua atenção sobre o corpo. A primeira evidência e a justificativa mais imediata do trabalho para o contexto escolar é a produção coletiva de outro estado de ânimo, favorecendo o trabalho subsequente dos professores em sala de aula.

Contudo, sobre essas experiências, destacamos a princípio o percurso árduo de disputa de território para a implantação do espaço do silêncio, frente ao desejo da criança pelo movimento incessante. Tal situação aparece como dificuldade em todo o processo, em que foram recorridos mecanismos de controle, discursos que produziam senão uma obrigação da prática corporal, uma obrigação em respeito ao silêncio do entorno. Por um lado passível de crítica, por outro uma importância nessa experiência de sofrimento e ruptura gerada pela cessação do movimento, prática de silêncio e relaxamento. Dito de outro modo é muito difícil conquistar a adesão à prática de silêncio e atenção sobre o corpo no universo infantil, principalmente quando aplicados à dinâmica de sala de aula e relações entre crianças, em que o desejo pela brincadeira, pela alteridade, pelos agenciamentos, se faz intensamente. Os diálogos para a conquista desse território de silêncio não ocorreram com tranquilidade, pela dificuldade de estabelecer uma relação de sentido antes de um contato verdadeiro com a prática, tendo em vista que o trabalho corporal necessita exatamente da experiência de total atenção e por saber que esse sentido só poderia se constituir diante da própria experiência.

Ainda que essa seja uma discussão do trabalho enquanto método de abordagem e contato com aquilo que é *outro* e que deve ser revisto como proposta para a implantação da prática do silêncio, a linguagem escolar está absolutamente tragada por esses mecanismos de controle e como professor não me isento da condição de partícipe desse processo. Em oposição a ingenuidades e idealizações, afirmamos que para o “*refazimento*” dessa linguagem, está implicada a reformulação de toda uma cultura escolar, que requer trabalho marginal de dentro da realidade, que corre pelas beiradas na produção do dia-a-dia e não isenção. Voltamos a tratar essa questão no capítulo terceiro do trabalho, por ser fundamental para a compreensão do funcionamento das escolas, em diálogo com a realidade e em contraposição às visões que decaem do olimpo a respeito do mundo dos homens.

Porém, em meio à crítica que deve ser devidamente tratada, há uma enorme potência e por isso trazemos como convicção do trabalho. A experiência de silêncio com as crianças tornou possível constatar casos recorrentes de estados absolutamente meditativos, crianças que permaneceram de olhos fechados mesmo quando o exercício era encerrado. Como se de alguma forma estivessem tão conectadas com aquele fazer, com a atenção tão voltada à introspecção, que o comando externo de encerramento não produzia dispersão. Essa constatação nos permite afirmar sobre uma relação de sentido com a prática, que escapa ao fazer pela determinação de um professor, mas pelo desejo de permanecer em silêncio, de permanecer atento ao próprio corpo. Ainda que a experiência corporal do silêncio, pela natureza singular e múltipla de uma experiência meditativa, produza tantos efeitos e sentidos que escapam às possibilidades de apreensão, observação e análise, essa imagem da criança desejante do movimento introspectivo do próprio corpo, é emblemática da potência de nossa proposta.

O livro “*Tranquilos y Atentos como una rana*” de Eline Snel (2014) relata uma série de experiências meditativas com crianças, bem como as observações do que essas experiências produziram para o convívio, além de uma série de sugestões de atividades ou práticas que estimulam capacidades importantes no desenvolvimento do sujeito jovem, para a lida com o mundo que o cerca.

A princípio, destacamos os momentos em que o silêncio aparece no texto, no intuito de compreender de que forma o silêncio como tema fundamental da pesquisa, se envolve com a atenção. Bem no início da introdução, a autora inicia

com o relato de uma experiência com a sua filha, que apresentava dificuldade com o sono. Já havia tentado leitura de conto, alguns relaxamentos e em situações extremas chegou a obriga-la a dormir, pois estava comprometido seu próprio descanso. E segue nas palavras da autora Eliane Snel (2014, p.20):

Hasta que me di cuenta de que finalmente se tranquilizaba si prestaba menos atención a sus pensamientos y la trasladaba lentamente de su cabeza a su vientre. En su vientre no habían pensamientos. Allí estaba la respiración que, con su suave vaivén, movía ligeramente su vientre sin cesar. Un movimiento que poco a poco la mecía hasta dormirla.

E na sequência do relato, ao discuti-lo (idem, p.20):

Mi hija tiene ahora 25 años y todavía utiliza a menudo este ejercicio, es muy sencillo y te ayuda a salir de tu cabeza para ir a tu vientre. Allí donde tus pensamientos no tienen ninguna influencia. Allí donde hay silencio y tranquilidad.

A passagem acima é importante para nós, pois além da sensibilidade do texto, o relato apresenta essa via, ou melhor, esse percurso da atenção que abandona o pensamento para encontrar-se com o ventre. Produz uma imagem, uma simbologia de conexões distintas em um mesmo corpo. Ao passo que conectada com a via do pensamento a criança sofria de insônia, quando posta a conectar com o “ventre”, através de determinado direcionamento da atenção para o movimento da respiração, dormia, se reencontrava com o sono – elemento visceral do humano.

Na continuidade, o relato histórico torna-se presente. Hoje (quando o livro foi escrito em 2013), a filha aos 25 anos de idade se utiliza de métodos semelhantes, percorre o mesmo percurso em direção ao ventre. Contudo, o elemento da passagem acima que nos é de fato fundamental é o posicionamento do *silêncio* em relação ao ventre. O silêncio emerge como espaço da conexão com o ventre. Ora, quando ao se referir ao ventre, a autora afirma, “Allí donde hay silencio y tranquilidad”, fazendo a razão inversa, podemos afirmar que o lugar de conexão com o visceral, com o ventre, é por excelência espaço de “silencio y tranquilidad”. Pois é esse silêncio que nos interessa e que nos fortalece como dado de pesquisa – essa

relação explícita entre silêncio e atenção, esse lugar do corpo, em que podemos depositar nossa atenção e que há apenas silêncio e tranquilidade.

Contudo, devemos agora nos ater a determinados treinos de atenção. A autora frequentemente destaca a respiração como elemento fundamental de treino da atenção e em diversos relatos a autora convoca seus alunos a permanecerem atentos à respiração. Ilustrativo dessa importância, a autora dedica um capítulo cujo título é “La atención comienza con la respiración” (Snel, 2014, p. 45). No início do capítulo a autora se refere à observação da respiração como forma de situar o sujeito no presente, ou melhor, como um treino de atenção que revela aspectos da realidade em tempo presente. Estamos certos que a respiração permanece ocorrendo a cada instante, é um elemento de nossa constituição visceral, reflete estados de ânimo, varia em função do movimento e do repouso, enfim, acompanha e dita ritmos ao corpo. Observa-lo, é sem dúvida constatar a vida acontecendo, um corpo em pleno funcionamento, um corpo imanente. Voltando ao livro, no capítulo específico sobre respiração, a autora relata “*A história de Sara*” (idem, p. 48), em que a Sara, uma criança de dez anos, sofre um acidente de bicicleta e cai sobre uma grade metálica para reter animais. A menina fica muito ferida e se vê tomada por dores e medo. Enquanto aguardava a ambulância, sua mãe conversava com ela e a sugeriu concentrar-se na respiração. Em seguida, termina o relato com uma fala da própria Sara, que agora havia uma aventura a contar para os colegas e quando perguntada se havia ficado com medo respondeu (idem, p.50): “*Claro que estaba nervosísima, pero mi madre estaba conmigo y me repetía que tenía que fijarme muy bien en mi respiración. Eso me ayudó*”. Enfim, a garota aprendeu que concentrar-se na própria respiração é uma ferramenta de ressignificação da dor e do medo, que pode acalmá-la, que surte efeito sobre o corpo.

Existe uma infinidade de formas de treinar a atenção sobre a respiração. Podemos variar pelo tempo, respirações mais profundas, mais curtas, ou variar o tempo entre inspirações e expirações. Podemos incluir movimentos que expandem o corpo durante inspirações e contraem em expirações. Ou podemos variar a forma da atenção. A Yoga apresenta uma série de exercícios em que variam as narinas para inspiração e expiração, apneia com movimentos ventrais ou contrações musculares abdominais, dentre tantos outros. A partir desses movimentos, pretende desencadear novas relações energéticas, estados de ânimo, enfim, pretende colocar o corpo de um modo diferente, mais preparado para o enfrentamento do cotidiano.

No livro *Yoga para niños* de Ramiro Calle (2014), o autor afirma que a respiração é o eixo fundamental da Yoga e trata esse componente vital como a mais básica fonte de energia do corpo. Explica que a maior parte das pessoas respira de maneira incorreta e por se tratar de um elemento vital, uma respiração incorreta acarreta em tensões físicas e mentais (Calle, 2014, p. 35). Além dessas colocações, o autor nos aponta algumas pistas importantes para o trabalho da respiração (idem, p. 36):

Existen numerosos ejercicios respiratorios, pero el niño deberá comenzar por adiestrarse en respiraciones abdominales, intercostales, claviculares y completas sin retención y con retención.(...) Es una cuestión de ejercitamiento, y paulatinamente se irá familiarizando con los ejercicios respiratorios.(...) Cuando el niño o el adolescente ejecuta el ejercicio respiratorio, hay que irle haciendo comprender que debe estar atento y bien integrado con el mismo. Debe irse ejercitando en tomar tanto aire como pueda al inhalar y expulsar todo lo que pueda al exhalar.

Um treino interessante e simples que podemos realizar durante a leitura do texto é o de observar a respiração sem que sua consciência assuma o controle do ritmo e da intensidade. Observar a respiração para mantê-la em seu próprio ritmo, o mesmo ritmo que estava antes de sua atenção tivesse voltada a esse movimento, ou mesmo que essa constatação não seja possível – uma vez que quando não se está observando, não é possível determinar a forma –, permitir que os mecanismos de contração e relaxamento do diafragma, intercostais e outros músculos envolvidos nessa tarefa ocorram de forma involuntária. Esse é um desafio que exige um nível de atenção bem específico sobre o corpo e dialoga com limites da consciência – se envolve com a relação entre pensamento e corpo.

Em referência ao exercício sugerido de respiração, o livro *Un Cerezo en el balcón – practicar zen en la ciudad* de Laia Monserrat, apresenta em destaque um capítulo sobre a respiração com os seguintes título e subtítulo: *La respiración – dejarse respirar* (Monserrat, 2014, p.25). Nesse capítulo o autor trata da respiração no exercício zen e nos mostra que, diferente da yoga que oferece uma infinidade de exercícios respiratórios, o zen destaca a importância de soltar a respiração. O exercício nesse caso é criar a melhor condição corporal para a realização de uma boa respiração, por meio da postura e da devida relação entre relaxamento e contração dos músculos envolvidos no movimento. A concepção Zen do fenômeno é

que o sujeito não respira, mas é respirado pelo ar. O autor cita a primeira respiração do bebê recém-nascido e destaca que nas técnicas naturais de parto, o bebê ao nascer não é forçado a uma respiração, mas ocorre naturalmente. “(...) *el aire entra, lo toma, lo llena y el milagro de la respiración se realiza una vez más* (idem, p.28). E continua dizendo que a morte é frequentemente marcada por uma “*expiración marcada*”. Quer dizer, a vida se inicia com uma inspiração e se encerra por uma expiração. O mundo invade o corpo através do ar trazendo a vida e ao fim, o ar deixa o corpo e carrega consigo a vida. E acrescenta (idem, p. 29): “(...) *no es el yo egoico quien respira, él es respirado, es traspasado por la fuerza vital. El ego se pone al servicio de dicha fuerza trascendente*”. Sobre o exercício propriamente dito o autor destaca as condições habituais dos corpos dos sujeitos e o significado desse outro corpo, que busca o zen (Monserrat, 2014, p. 29):

Cuántas veces la caja torácica está cerrada! Las costillas se mueven someramente, los hombros y los omóplatos están rígidos, la nuca, crispada. El diafragma está contraído y el vientre aparece flácido. En compensación, la zona lumbar presenta un exceso de tensión.

La persona está encerrada en su caja torácica.

Abrir dicha caja implica una vez más abrirse a la confianza, al mundo, al intercambio. Es atreverse a dar y a recibir. Es darse sin límites en un gesto de amor.

Essa passagem nos é muito importante, pois além de descrever as recorrentes condições corporais inadequadas para uma respiração zen, fala da respiração como ato de dar e receber na relação com o mundo, como um “gesto de amor”. Ou seja, a atitude implicada à respiração zen reflete um genuíno exercício de alteridade com o mundo que é a troca gasosa, é um constante dar e receber. Questão que se envolve com a cartografia, com as concepções da filosofia da diferença, balizas fundamentais de nossa pesquisa e que situa um sujeito sempre em relação a outros, sujeitos e mundo. Destacamos, portanto, a respiração e o ar como elementos do comum, como simbologia do sujeito da alteridade.

Voltando ao livro *Yoga para niños* (2014), o autor destaca duas frentes fundamentais da yoga (Calle, 2014, p. 14): A hatha-yoga e a radja-yoga. A primeira

caracterizada por componentes mais físicos e a segunda caracterizada por processos mentais. O livro trata por yoga psicofísico e yoga mental. No caso da primeira, se divide em posturas corporais que envolvem frequentemente alongamento e flexibilidade, exercícios respiratórios e métodos de relaxamento e controle neuromuscular. A segunda, “yoga mental”, está marcada pelos exercícios de concentração e técnicas de meditação. Cada uma a seu modo, ambas nos interessam pelo envolvimento necessário com a atenção. Como já relatado acima nas palavras do autor sobre respiração, a criança ou adolescente deve sempre se manter “atento e bem integrado consigo mesmo”. Essa mesma recomendação se repete para os exercícios de alongamento, contração muscular e relaxamento, bem como a prática da “yoga mental”. Com efeito, a prática da yoga como atividade física se compromete com o bom funcionamento do corpo: oxigenação dos tecidos corporais, circulação sanguínea, frequência cardíaca e outros componentes que caracterizam boas condições de saúde, mas também se compromete com a produção de um sujeito sensível ao próprio corpo, em melhores condições para manutenção do equilíbrio emocional, tendo como base exercícios que favorecem o desenvolvimento da atenção.

No que tange especificamente a questão do silêncio, o livro sobre o zen, de Laia Monserrat (2014) organiza a escrita do texto em função de oito temas fundamentais: *“La postura; La respiración; El silencio; Vivir el instante presente; El desapego; Zen sin maestro?; El encuentro con la sombra; La práctica en lo cotidiano”*. Contudo, dos oito capítulos, os cinco primeiros possuem sugestões de exercícios ao final. Quer dizer, referem-se efetivamente à prática.

Sendo *“El silencio”* (Monserrat, 2014, p. 33) um desses cinco temas, devemos nos ater à perspectiva da autora sobre nosso tema. Nessa passagem marcante do livro, Monserrat nos apresenta algumas pistas importantes para demarcarmos nossa concepção de silêncio nesse ensejo que envolve as práticas corporais de desenvolvimento da atenção. A princípio o livro destaca o silêncio como base para esse tipo de atividade corporal, e afirma que *“cualquier meditador os puede decir que el silencio es imprescindible para la práctica adecuada del ejercicio”* (idem, p.36). E enfatiza: *“Es cierto. No hay nada tan básico como callar. Sí, eso es, callarse. No decir nada”* (idem). Em seguida, discorre sobre o excesso de ruídos que já destacamos no início do capítulo. Assim, constrói esse sentido político do silêncio,

da importância em se manter em silêncio em meio a tantos ruídos, além de identifica-lo como fundamento da prática corporal do zen.

Em seguida, Monserrat apresenta um segundo sentido ao silêncio que se refere à capacidade de “acalmar a mente” (idem, p. 38), e afirma que se é difícil se manter calado, *“lograr el silencio de nuestra mente parece un trabajo imposible”* (idem, p. 38). Relata sobre os processos mentais que ocorrem nos indivíduos que, longe de algum controle, desencadeiam ruídos constantes, que inviabilizam descanso e se caracterizam por movimentos circulares de retorno aos mesmos temas, assuntos e diversas vezes produzem versões equivocadas do que pode vir a ser e até mesmo do que se passou. Contudo, a autora nos contempla quando descreve esse silêncio capaz de tocar a mente, de atribuir ao sujeito capacidade de pensar e falar o necessário. Sobre esse silêncio (Monserrat, 2014, p. 40):

Este gran Silencio con mayusculas es un silencio que esta más allá del sonido, del ruido, del callar, del hablar. Es un mar en el que subyace, en el que se apoya todo lo demás. Tiene una fuerza y una densidad difíciles de definir, y por ello tenemos que remitirnos a imágenes o a experiencias personales. Hay momentos en la vida en que cada persona ha tenido la oportunidad de experimentar ese Silencio. Dependiendo de su grado de “afinamiento” personal habrá sido capaz de reconocerlo, de percibirlo, preservarlo y valorarlo, o no.

La primeira vez que se percibe con plena conciencia es una experiencia muy especial. Uno se siente en contacto con el alma del universo, con la rayz de toda fuerza y toda expresión. Solo a partir de dicho silencio puede expresarse cualquier cosa, cualquier sonido o ruido.

El verdadero Silencio es una matriz generadora en la que no hay lugar para la dualidad.

Una vez hemos tenido la experiência del Silencio, los ruidos ya no nos impiden la conexión profunda con él, pues ellos mismos surgen y son expresión de esa misma e única fuerza.

Essa passagem nos é muito importante e emblemática. Já no início da passagem ele destaca esse Silêncio com letra maiúscula, que para além do não dizer, se trata antes de uma experiência particularmente intensiva de percepção das

relações de forças que se estabelecem entre um corpo em silêncio e o mundo. Destaca a necessidade de recorrer a imagens para poder dizer sobre, porque a experiência nos campos do intensivo e do intempestivo escapa às possibilidades de definições pragmáticas da linguagem. Em seguida, com o esforço de uma linguagem poética, polissêmica, afirma que dessa experiência não há lugar para a dualidade, pois o sentimento de unidade do corpo com o entorno é marca desse Silêncio. E desse lugar, os ruídos já não mais distraem ou dispersam e passam a compor como expressão dessa mesma força emergente da experiência do Silêncio.

Exatamente por esse sentido amplo com que trata o silêncio em seu livro, Monserrat para iniciar o capítulo sobre o silêncio recorre a ferramentas polissêmicas de linguagem e associa o silêncio a um tempo de contemplação. Inspirada, a autora retrata a comunhão que estabelece com a cerejeira (título do livro) marcada pelo silêncio que se sobrepõe aos ruídos do mundo (Monserrat, 2014, p. 40):

De pronto, el ruido de la ciudad no se oye. He entrado en comunión con mi cerezo nada nos separa, estamos unidos en el silencio. Las motos siguen rugiendo, os niños continúan gritando en el patio, los camiones siguen circulando, y el bullicio no se detienen. Nuestro silencio es más potente, se impone sin dificultad. Lo invade todo.

2º Capítulo – teórico

No capítulo teórico vamos buscar amparo da literatura para discutir com profundidade o tema do silêncio. Para tanto, propusemos uma subdivisão do capítulo em três partes fundamentais para a leitura que trazemos acerca do tema do silêncio: Linguagem, corpo e educação. Traçamos como objetivo discutir uma educação para o silêncio, que participa do processo de produção de sujeitos, portanto é um trabalho sobre o campo dos sentidos. Participa da produção dos sentidos, pois como veremos, o silêncio é componente fundamental de constituição da linguagem, assim como deve ser proposto enquanto trabalho corporal. Diante disso, como proposta educacional no campo dos sentidos que compreende linguagem e corpo, separamos o aspecto teórico do trabalho por esses três campos fundamentais.

Linguagem

Optamos por iniciar com linguagem nosso capítulo teórico, por se tratar de um campo do conhecimento que atua fundamentalmente sobre o território dos sentidos. Entendemos que o trabalho sobre o silêncio, ou a educação de um sujeito, de um corpo, por meio do silêncio, deve produzir para o campo da linguagem, um recurso potente para a produção de novos sentidos. A produção de sujeitos está vinculada aos processos de apropriação da linguagem e como proposta educacional, buscamos compreender de que forma uma educação para o silêncio se envolve com a linguagem.

A expressão é um aspecto da vida que transcende a própria condição do humano, pois é por onde o ser – inclusive as espécies do reino animal – se coloca diante do mundo, marca sua existência no mundo. Seja um cachorro, por meio do latido e dos movimentos de seu corpo, ou um leão por meio do rugido, olhar e postura, ou nós mesmos através de nossa fala, escrita, movimentos, gestos, olhares, enfim, todo esse universo é contemplado pela linguagem. No que se refere ao sujeito, compreendemos a linguagem como o próprio produto ou manifestação material do pensamento, capaz de exprimi-lo nas suas paixões, intensidades e multiplicidades.

A linguagem é o meio por onde nos colocamos diante do mundo, por onde fazemos o mundo e nos fazemos diante dele. Dito de outro modo, assim como o processo de aprendizagem e apropriação de recursos de linguagem produz um sujeito, o movimento de expressão de linguagem dos sujeitos produz o mundo. Diante disso, vale enfatizar a linguagem como campo fundamental dos processos de formação ou produção de sujeitos.

A linguagem é preponderante dos processos que envolvem a alteridade. A linguagem permite ao sujeito colocar-se para o mundo, para fora de si, exteriorizar-se em sua singularidade, sempre em relação a outros. É através da linguagem que sujeitos se encontram e produzem sentidos.

Abordar o campo dos sentidos implica compreendê-lo segundo duas dimensões fundamentais: orientação e sustentação. A primeira dimensão é aquela que orienta o sujeito, que constitui significados e permite que sejam partilhados, definindo posicionamentos e organizando ideias. Ou seja, é possível partilhar uma ideia, pois partilhamos de um mesmo sentido comum, que nos permite expressar um pensamento ou descrever um fenômeno e ser compreendido por outro. Essa é,

portanto, a primeira dimensão dos sentidos e que se evidencia como instrumento da vida no campo objetivo das relações de alteridade; a segunda dimensão se refere à condição de sustentação do sentido, em que se expressam relações entre sujeito e desejo – que movimenta o sujeito e sustenta suas escolhas fundamentais no percurso do viver. Essa segunda concepção se refere fundamentalmente ao campo subjetivo, a condição de sustentação do sentido é o que vai determinar, por exemplo, metalinguisticamente, a escolha de um tema de dissertação, de uma área do conhecimento, de uma prática esportiva, de um ou outro grupo de amigos, enfim, o sentido enquanto fator determinante do interesse, da escolha de um percurso. Realizamos determinada ação, investimos em determinado relacionamento, depositamos nossas energias em determinado grupo de trabalho, pois encontramos sentido neste e não naquele. Sendo assim demarcado o território dos sentidos, destacamos a multiplicidade como fundamento dos estudos nessa esfera de conhecimento.

O discurso, expressão de linguagem que compreende o universo das palavras, é produto do par unidade/multiplicidade na relação com o sentido. Ou seja, o discurso deve ser compreendido nesse movimento contraditório de dupla dimensão: da literalidade, do sentido único; e os muitos sentidos possíveis, inclusive o que contempla o universo da indefinição, da ausência de sentido. Essas esferas de compreensão da língua estão situadas em dois campos do conhecimento: a *linguística* e a *análise de discurso*. A *linguística* compreende a língua como conjunto abstrato de formas, dotadas de sentidos literais. Em contrapartida, a *análise de discurso* compreende o dizer no entremeio da materialidade da língua, da materialidade histórico-ideológica e da materialidade do sujeito na perspectiva do inconsciente, como processos constitutivos do discurso. Segundo Orlandi (2007, p. 20-21):

O dizível se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores. Quando se concebe a língua – como os linguistas – enquanto sistema de formas abstratas (e não material), tem-se a transparência e o efeito de literalidade. Porém, se a concebemos – na perspectiva discursiva – como materialidade, essa materialidade linguística é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos.

A *análise de discurso* vai mostrar que todo o dizer é produto de uma relação entre a língua, por sua forma abstrata, pelas palavras e seus sentidos literais que, postos em um texto (aspecto da literalidade do sentido e do discurso), se combinam para produzir sentidos. Esse sentido carrega consigo as ilusões de transparência e sentido literal em sua composição. Contudo, a *análise de discurso*, considera que a composição de um discurso, de um sentido, só é possível por uma determinada condição sócio-histórica (*interdiscurso*), bem como a singularidade de um sujeito que se expressa (*intradiscurso*), uma vez que discurso e sentido se fazem em um sujeito. E é exatamente através da *análise de discurso* que podemos afirmar a multiplicidade do sentido que se expressa nas materialidades do *interdiscurso* e *intradiscurso*. O *interdiscurso*, que ocorre em determinada formação discursiva e estabiliza o movimento dos sentidos, é parte do dizer que repete o “já dito” e é exterior ao sujeito, mas varia na medida em que é determinado por um conjunto de condições sócio-histórico-ideológicas (formação discursiva); e o *intradiscurso*, que confere singularidade ao sujeito do discurso, pressupõe interferência do sujeito no repetível, pois compreende que o discurso expressa um sujeito (Orlandi, 2007). Diante disso o sentido se faz múltiplo. Através da concepção de *intradiscurso* é simples pressupor multiplicidade, pois sabemos que sujeitos possuem singularidades; no *interdiscurso*, a multiplicidade se evidencia na demarcação de um território ideológico, que indica uma posição histórica e implica em um contexto específico constitutivo do discurso. O sentido é múltiplo, pois carrega singularidades provenientes de contextos, tanto do locutor, quanto do receptor (efeito de sentidos). Pois, para a compreensão do “que é efeito de sentidos, em suma, é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos” (idem, p. 21).

Nessa relação de multiplicidade do sentido que o silêncio faz sua entrada. Para Eni Orlandi no livro “*As Formas do silêncio*” (2007), “o funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição entre o ‘um’ e o ‘múltiplo’, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia” (idem, p. 17). O livro de Eni Orlandi (2007) citado acima será o fio condutor da discussão em torno do silêncio na sua relação com a linguagem e o que se seguirá será basicamente uma síntese do texto, tendo em vista uma educação para o silêncio como possibilidade de ressignificar a relação do sujeito com a linguagem.

A autora faz um esforço em reconhecer as várias dimensões do silêncio no âmbito da cultura: no discurso religioso, no discurso jurídico, no liberal, científico,

amoroso; a associação do silêncio com a morte, com o nada; compreende que o silêncio pode ser objeto de uma série de teorias nos campos da filosofia, etnografia, psicanálise etc; e reconhece suas diversas facetas: o silêncio da emoção, do místico, da contemplação, dentre outros (idem, p. 41). Porém em seu trabalho, Orlandi divide fundamentalmente o silêncio em duas categorias: a primeira caracteriza o silêncio como constitutivo do discurso na relação com o sentido (silêncio *fundante*); e a segunda identifica sua dimensão política, as marcas do silêncio nos processos de censura, do que socialmente deve ou pode ser dito (silenciamento), partindo do pressuposto que ao dizer e produzir um sentido estamos silenciando outros sentidos. “Fazer dizer ‘uma’ coisa para não deixar dizer ‘outras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer” (idem, p. 53). Sendo assim, ao passo que há um sentido expressado pelo dizer, tantos outros possíveis permanecem no silêncio.

As duas dimensões estão conectadas à medida que o silêncio participa de todo processo de significação, porém a título de análise, partimos para a concepção “fundante” do silêncio na relação com o sentido: O silêncio é o espaço de significação da linguagem. O sentido, antes de ser na linguagem, já existe no silêncio. A linguagem, inclusive, é o processo de captura ou tentativa de atribuir uma forma estável ao sentido, que antes, no silêncio era apenas movimento e possibilidade. O silêncio é a própria matéria do sentido. Nessa perspectiva, os limites da forma em que se consolidam processos de significação e tornam os sentidos transmissíveis, partilháveis, são invariavelmente mais restritos em termos de possibilidade que o sentido na sua natureza, onde é fundado, no silêncio. Para Eni, o silêncio se faz “fundante” na medida em que “(...) não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio o sentido é.” (idem, p.31) Sendo assim, o silêncio é a condição do sujeito que funda a linguagem, que é capaz de atribuir-lhe sentido. Segundo Orlandi (idem, p. 68-69):

A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço “diferencial” da significação: “lugar” que permite à linguagem significar. (...) silêncio não é vazio, ou sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um horizonte e não como falta. (...) O silêncio de que falamos é o que instala o limiar do sentido. (...) o silêncio não está apenas “entre” as

palavras. Ele as atravessa. Acontecimento essencial da significação, ele é matéria significante por excelência.

Essa compreensão “fundante” produz um deslocamento do lugar comum que o silêncio assume na cultura, de vazio, de ausência, para um protagonismo no funcionamento da linguagem: o silêncio como “horizonte” de sentido. Vale destacar alguns pontos da passagem acima: a ideia de um silêncio que atravessa as palavras produz uma imagem interessante para pensarmos essa “matéria significante por excelência”. Ou seja, além da materialidade óbvia do silêncio que habita o intervalo entre as palavras – e que podemos visualizar como os espaços em branco do texto lido, essa concepção “fundante” do silêncio nos permite pensar que o próprio sentido possui uma materialidade silenciosa, uma materialidade existencial que silenciosamente marca e habita o corpo.

Agora vamos ao segundo ponto da abordagem de Orlandi, que se refere à noção *política* do silêncio como “espaço” ou lugar do “não-dizer” ou do que não deve ser dito em que operam os mecanismos de censura, em que se produzem silenciamentos. Para essa discussão há de se levar em consideração a dimensão sócio-histórica do dizer. Ou seja, em determinadas condições históricas e de contexto social, existe um dizer, algum sentido que é dito e outro que permanece no silêncio, outro sentido possível que é descartado pelo próprio dizer. Sendo assim, enquanto o silêncio fundador é protagonista na relação do sentido com a linguagem, a *política* do silêncio “produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (idem, p. 73). Dessa forma, o silêncio enquanto política opera fundamentalmente nos limites das diversas *formações discursiva*, que determinam o sentido possível em determinado contexto sócio-histórico-ideológico.

Diante do exposto, a partir da perspectiva do silêncio como “lugar” da multiplicidade na relação com o sentido, posicionamos a linguagem na sua condição polissêmica e nos colocamos em oposição às tendências contemporâneas da língua que se constitui exclusivamente por paráfrases – a expressão de sentidos estanques, a serviço de objetividades e eficiências, e que coloca a vida sob um regime destituído de potência criativa. Esse esvaziamento da linguagem, da língua propriamente dita ou da “*novilíngua*” de Doufur, implica na produção de relações pouco intensas. Sendo a língua o principal recurso mediador das interações sociais,

é possível deduzir que uma relação esvaziada, tecnicista, objetivada e eficiente com a língua, produza relações pouco afetuosas e de baixa intensidade.

Além desse esvaziamento das relações, o processo de apropriação da língua pelo sujeito está diretamente relacionado às possibilidades de produção do pensamento. Ao passo que se desenvolve pensamento, amplia-se a relação com a língua. Visto que a palavra é carregada de sentido e significado, as infinitas combinações possíveis entre elas produzem desencadeamentos de outros e novos sentidos, que se desdobram em tantos outros, caracterizando o próprio movimento contínuo da linguagem, que o tempo todo se refaz e se reinventa. Portanto, quanto maior intimidade e recurso de linguagem, maior a capacidade de produzir pensamentos e sentidos. Sendo assim, uma educação para o silêncio – que o compreende como elemento constitutivo de linguagem – pretende repensar processos educacionais que permitam a constituição de outra língua, que viabilize potência à alteridade e relações mais criativas entre sujeito e pensamento.

Corpo

O corpo pode ser abordado por uma série de perspectivas. Muitas delas refletem o sujeito de hoje e merecem algum destaque por sua significância política. O corpo foi e ainda é fator determinante de discriminação das diferentes etnias. Nesse sentido, estudar o corpo implica pensar um deslocamento do olhar sobre a forma e fazer vir à tona o significado da vida que ele carrega. Vivemos em um tempo em que a estética assume uma importância desproporcional e o corpo no que concerne a forma, é dimensionado e qualificado por um modelo vigente de uma sociedade mercadológica. O mercado do corpo cresceu significativamente no novo século e trabalhos sobre esse tema devem buscar reorientar esse processo. Tratar de corpo implica sobremaneira tangenciar essas questões, ainda que esse não seja nosso foco fundamentalmente.

Através da história, podemos situar o corpo em relação ao pensamento idealista, que orientou a concepção ocidental. A visão de uma alma iluminada (pureza) presa a um corpo que deseja (pecado) situa-o do lado negativo nos dualismos que decorrem dessa ideia: corpo/mente, corpo/espírito, corpo/alma. Essa característica da mentalidade ocidental intensificou processos de repressão dos desejos do corpo. O avanço das ciências médicas abriu margem para o olhar do corpo pelas funcionalidades orgânicas. Nessa perspectiva, o corpo é apreensível

pela mente e, portanto, capaz de ser ajustado segundo suas condições fisiológica, anatômica, neurofisiológica, biomecânica, enfim, o universo das ciências biológicas do corpo. Nesse sentido, situamos o corpo como produto dessa sociedade em que as potências da mente, do pensamento, da alma se mantiveram sobrepujadas ao corpo – pensamento e alma que por alguma natureza estripadora da mentalidade cristã se *prendem* e não *pertencem* a um corpo.

Contudo, apostamos em outra concepção que questiona os dualismos e situa espírito e alma como pertencentes ao corpo. Um corpo em que reside vida, ou seja, sem corpo não há vida, pelo menos não uma vida humana. Tratamos aqui de um corpo que carrega todo o registro da experiência, marca a multiplicidade e é contingente à singularidade. Um corpo que diz, porque é linguagem e expressa um sujeito. Um corpo que é pensamento, pois não conhecemos outra maneira de pensar que não por meio de um corpo constituído por um sistema neuronal. Dessa forma, posicionamos o corpo como protagonista dos processos de produção do sujeito e vislumbramos o rompimento com as perspectivas dualistas que o colocam em papel secundário.

Como balizas dessa discussão sobre o corpo, apontamos dois conceitos fundamentais que nos permitem delimitar a concepção de corpo de nosso estudo: *corpo paradoxal* de José Gil e *corpo-sem-órgãos* de Gilles Deleuze e Felix Guatarri.

O conceito de *corpo paradoxal* de José Gil afirma um corpo que se constitui na relação com o espaço, que se conecta incessantemente ao espaço, que é contornado pelo espaço ao mesmo tempo em que é sua textura. Refere-se a um corpo no limite de sua constituição – que é força por natureza, é potência de existir e emana força para o mundo, enquanto sofre, incessantemente, incidências das forças de seu entorno. Forças que, múltiplas e contraditórias, constituem os sentidos, traduzem as condições, atribuem forma e desenharam os contornos da vida. Nas palavras do autor, o conceito de *corpo paradoxal* está definido por (Gil, 2004, p. 56):

(...) um corpo metafenômeno, visível e virtual ao mesmo tempo, feixe de forças e transformador de espaço e de tempo, emissor de signo e transsemiótico, comportando um interior ao mesmo tempo orgânico e pronto a dissolver-se ao subir à superfície. Um corpo habitado por, e habitando outros corpos e outros espíritos, e existindo ao mesmo tempo na abertura permanente ao mundo por intermédio da linguagem e do contato sensível, e no recolhimento da sua singularidade, através do silêncio e da não-

inscrição. Um corpo que se abre e se fecha, que se conecta sem cessar com outros corpos e outros elementos, um corpo que pode ser desertado, esvaziado, roubado de sua alma e pode ser atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida.

Nessa passagem preciosa do texto, o autor nos apresenta uma série de pistas para compreensão do significado que atribui ao corpo, tendo em vista a multiplicidade das forças que o atravessam. Capaz de transformar tempo e espaço – ora o corpo é constitutivo e constituinte na relação com o espaço e com tempo. Corpo que existe em uma abertura permanente e que conecta sem cessar com outros corpos e elementos, tendo a singularidade como princípio fundamental de sua constituição. Corpo que no universo do possível, pode ser desertado e arrancado da alma, ou atravessado por fluxos exuberantes. Ou seja, um corpo que é a própria materialização dos possíveis. Nesse sentido, uma vida melhor, implica em um corpo melhor, um corpo em que resida o substrato, ou a matéria, de uma vida melhor.

Encontramos no conceito de Jose Gil uma perspectiva de corpo com potência suficiente para justificar seu protagonismo em nossa proposta educacional. Conceito que nos permite afirmar o trabalho corporal não como um apêndice da formação cognitiva, do aprendizado do currículo, mas como fundamento de uma formação global de sujeito.

Associado pelo próprio José Gil ao conceito de *corpo paradoxal*, para entendermos essa necessidade de conexão do corpo, encontramos o conceito de *corpo-sem-órgãos* de Gilles Deleuze e Felix Guatarri. Os autores falam sobre o corpo como o conjunto todo dos agenciamentos possíveis. Conjunto de suas conexões possíveis com outros corpos e outros elementos que estão determinados e são determinantes das forças do desejo. Agenciar nesse caso, é desejar. Agenciamos porque desejamos estar em contato, desejamos a intensidade proveniente dessas conexões. O autor frisa que ao agenciar, o desejo se transforma e passa a desejar mais agenciamentos. É uma força incessante da relação do sujeito com o mundo, do sujeito com outros corpos, que se recicla e se transforma à medida dos agenciamentos. A ideia (imagem) é que os órgãos seriam partes de um todo (organismo) que carregam energia ou força. Em contrapartida a essa tendência sectarista das partes do corpo, um *corpo-sem-órgãos* é aquele que comporta toda a

circulação possível dos fluxos de energias ou forças de desejo em um plano de imanência (Gil, 2004).

Os conceitos acima nos permitem pensar um corpo nessa correlação de forças, o que chamamos *processos de subjetivação*. O corpo sofre incidências de forças, que são múltiplas, diversas em natureza e que reverberam e fazem vibrar o corpo. Esse reverberar do corpo está associado ao tempo e ao espaço. Determinados tempos e espaços fazem o corpo vibrar de determinada forma. Tempo e espaço são duas categorias que incidem sobre o corpo incessantemente. O corpo é consumido pelo tempo a cada instante. É uma força que incide sobre o corpo a todos os momentos. O espaço, composto por outros corpos e outros elementos, faz vibrar o corpo que, por sua vez, faz vibrar o espaço. Essa conexão permanente do corpo com o mundo ocorre em um plano de imanência. Ora, o plano de imanência é o plano onde as coisas estão acontecendo sem cessar, é o tempo/espaço, o “instante já” das forças que incidem sobre o corpo de maneira desigual. As forças são desiguais porque variam em intensidade e possuem natureza diversa. As intensidades decorrem do par corpo/forças: variam pela robustez da própria força e disponibilidade ou afinidade do corpo para com a força. Uma mesma força pode provocar incidência significativa sobre um corpo e passar incólume por outro. Nesse sentido, as forças variam em intensidade sobre os corpos, pois esse acontecimento habita um espaço *entre* mundos e corpos, são forças de alteridade e sua marca é a multiplicidade.

O estar no mundo implica em um corpo que se coloca em relação a elementos externos a si. Transitar pelo mundo exige deparar-se com um conjunto de forças infinitas, que vão incidir de maneira desigual, com intensidades diversas, pois viver significa se deparar com infinitas situações: divisão de espaços apertados, como em um transporte coletivo; se relacionar com atitudes que desaprovamos e produzem desconforto, como alguém jogando lixo na rua, um grito fora de contexto, uma buzina no trânsito; significa ser surpreendido agradavelmente por um corpo atraente, por uma manifestação artística ou um encontro inesperado, enfim, uma quantidade infinita de forças incide sobre o corpo. Essas forças se assemelham, como efeito no corpo, à sensação de frio ou calor – produzem sensações no corpo que geram efeito às vezes de reatividade e desconforto, às vezes de prazer e conforto, às vezes indiferenças. Ainda que em relação ao exemplo de frio e calor, as

sensações térmicas apresentem forte evidência na consciência, as infinitas forças de forma desigual, afetam também o inconsciente.

Sobre essa questão das forças, Fernando Hiromi Yonezawa (2015) em seu artigo “*Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza*”, fala sobre os encontros dos corpos na perspectiva dos *afetos* e *afecções*, que nos auxiliam na compreensão desses processos. Segundo Yonezawa, todo e qualquer encontro produz efeitos sobre o corpo. A princípio, se tratando de um encontro passageiro, como ao cruzar alguém desconhecido na rua e passar ao lado, a presença do outro corpo em alguns instantes produz efeitos, e esses efeitos por sua natureza efêmera e pouco significativa, podem ser traduzidos por *afectos*. Os *afectos* são forças que incidem sobre o corpo de modo a produzir pouca ou nenhuma conexão, são forças que decorrem do simples encontro com o desconhecido em que não se despende energia, atenção. Não se trata de um grau de importância menor, mas de um primeiro efeito de um corpo sobre outro, que pode vir a desencadear afetos ou não. Por outro lado, os *afetos* decorrem de um processo que o autor descreve com algo que toca o espírito e que produz uma “passagem de um estado de corpo a outro”. São forças que implicam algum grau de atenção dos envolvidos e possuem uma potência em termos de produção ou refazimento de um sujeito. Essas relações de *afeto* variam em intensidade em função da forma com que tocam o espírito: existem relações de *afeto* que se constituem em um período longo e são de suma importância na vida de um sujeito, ou alguma relação que mesmo em pouco tempo assumam tal importância, ao passo que existem relações de *afeto* que se produzem de um encontro casual em que duas pessoas se propõem a conhecer mutuamente, mas que não se desenvolve em outro momento. Enfim, ambas são relações de *afetos*, pois decorrem de algum nível de atenção e elaboração mútua da relação, mas ainda assim variam e são desiguais em termos de significação. Mas as forças do *afeto* dizem respeito às possibilidades tanto no universo da positividade quanto da negatividade. Algo que gera muito desconforto decorre necessariamente de uma relação de *afeto*, já que implica em um processo para além das *afecções*, além de um contato apenas primário de troca de forças entre corpos.

O que nos inquieta dessa questão é como pensar um corpo que conheça e atente aos processos imanentes das forças. Como podemos pensar a produção do sujeito para que tenha melhores condições na constituição de *afetos* potentes.

Sujeito que, pelo conhecimento próprio das relações de força e dos afetos, não permita tanto desconforto, contrariedade, por um lado, e por outro lado se permita afetar no sentido de gerar movimento, produção e ação criativa.

Algumas culturas do oriente no seu processo histórico de desenvolvimento de seus saberes, de certa forma, atentaram com mais afinco a esse plano de imanência, a esse território onde as forças operam. Produziram um saber que decorre desse “lidar” com o mundo, com os *afetos*. Suas referências, os sábios, como para nós são os filósofos e cientistas, mantiveram-se ocupados em compreender um melhor posicionamento diante dessas forças determinantes de uma circunstância. François Jullien, estudioso da cultura tradicional chinesa, discute em *A arte do desvio* (1996) a ideia de eficácia e fala sobre a diferença do modelo de *idealização* que marca o pensamento na cultura ocidental: idealiza-se uma ação de forma abstrata e em seguida se realiza – o que necessariamente garante certa distância entre teoria e prática – e em contrapartida a ideia de estratégia como propensão ao fazer mais adequado, que marca o posicionamento do “*estratego*” (estrategista) chinês. Nesse caso, o estrategista chinês compreende seu movimento sempre em relação a uma demanda circunstancial. A própria situação vai demandar o melhor movimento, pois compreende que as coisas se constituem sempre em processo. Nesse sentido o autor afirma que (Jullian, 1996, p.166):

O sábio é aquele que tem a faculdade de descobrir, o mais cedo possível, qual é a lógica que funciona na evolução desta ou daquela situação, para poder apoiar-se nela e tirar dela vantagens.

Diante disso, devemos tangenciar as questões que envolvem o saber próprio da cultura oriental, no intuito de atribuir potência ao trabalho de pesquisa, na medida em que nos comunicam com precisão um olhar que recai sobre um plano de imanência, onde o corpo é protagonista. Um saber que nos orienta sobre a necessidade de estar atento ao tempo presente, atento às forças que emanam das diversas circunstâncias.

Em resumo, partimos da concepção de corpo que o compreende, segundo um plano de imanência, como matéria dos agenciamentos possíveis, da manifestação e intensificação dos processos desejantes como marca da sua potência. A partir desse corpo de agenciamentos e afetos, que se constitui por um

conjunto de fluxos de forças paradoxais, que viemos discutir a relação entre corpo e silêncio. Ou melhor, discutir o silêncio como ação do corpo, como atitude corporal para o direcionamento e aguçamento dos sentidos relativos à percepção. Nesse sentido, viemos demarcar a relação entre silêncio e atenção na perspectiva de produção de um corpo atento a um plano de imanência, atento às forças que o constituem.

Portanto, nesse momento viemos dissertar sobre um corpo em silêncio – silêncio como estado de corpo que ouve, que vê, que sente, que degusta. O silêncio é mecanismo do corpo que se envolve com a atenção do sujeito. Ora, o corpo sempre está direcionando sua atenção. Estamos sempre olhando para algo, ouvindo algo, sentido algum cheiro. E nesse tempo em que as coisas ao nosso redor emanam, fazemos escolhas – às vezes conscientes, noutras inconscientes – de onde depositarmos nossa atenção, enfatizar ou priorizar focos. O silêncio é a atitude corporal da atenção. Para prestarmos atenção nos colocamos automaticamente em silêncio. Pedimos silêncio a um colega para prestarmos atenção a outra coisa. Professores em sala de aula pedem por silêncio, porque precisam da atenção dos estudantes. Sendo assim, podemos afirmar que o silêncio enquanto condição do corpo, ou melhor, enquanto ação do corpo possui uma vinculação clara e manifesta com a atenção. Dito de outro modo, a relação fundamental entre corpo e silêncio está expressa no sujeito por sua *atenção*.

A *atenção* do sujeito é protagonista na relação com o tempo presente, em processos de alteridade e produção de sentido. Está relacionada com a capacidade de encantamento do sujeito pelo mundo. O encantamento decorre de algo que rouba a atenção. O seu oposto, a desatenção produz indiferença e descola ou ausenta o sujeito de determinado processo, inviabiliza relações de intensidade. Não somos intensos na indiferença. Exatamente pelo contrário, atenção e intensidade são pressupostos entre si. Somos intensos à medida que voltamos plena atenção no fazer.

A atenção se vincula à capacidade do sujeito de contemplar, de admirar, enfim, processos que envolvem empatia e sensibilidade, decorrem de uma atitude atenta. A atenção está também vinculada à curiosidade. A curiosidade é a atenção para o desconhecido ou o despertar da atenção pelo desconhecido. Por algum motivo, algo que não se conhece rouba a atenção e produz o movimento em sua direção, produz deslocamento.

Em uma discussão mais ampla de atenção, podemos afirmar que ela está relacionada com a qualidade de qualquer processo corporal. Quando nos referimos a uma atividade muito divertida, prazerosa, invariavelmente trata-se de um fazer com plena atenção. Desde uma relação sexual intensa ao rendimento na prática de um esporte, os fazeres do corpo exigem um processo de entrega, de atenção total. Ou seja, o sentido de atenção está vinculado à ideia de entrega, de realizar com toda a força – o que se insere como discussão sobre o sujeito no limite do possível. Estudar a atenção, portanto, é estudar os limites, em termos de qualidade, do encontro do sujeito com o mundo, pois a qualidade de um processo implica em plenitude de atenção.

Contudo, a atenção é um território político. A indústria de propaganda e marketing atua fundamentalmente sobre os territórios da atenção e do desejo. Absorvem a atenção e produzem desejos. Operam pela captação dos sentidos, principalmente visuais carregados de elementos desejantes: serviços, aparatos tecnológicos e bens de consumo que se associam a corpos belos e felizes. Sendo assim, no que se refere à atenção, como abordado no capítulo empírico, existe uma série de mecanismos prontos para cooptá-la, prontos para roubá-la. Com efeito, o exercício do silêncio como forma de desenvolvimento da atenção está diretamente relacionado com outra política dos corpos e se situa na contramão dos processos mercadológicos do corpo.

Como outra política dos corpos, vimos sugerir como prática de desenvolvimento da atenção, o exercício do silêncio. Praticar efetivamente um estar no mundo, inteiro, de corpo conectado ao tempo, pois consideramos que a atenção, por meio do silêncio, pode e deve ser *treinada*. O corpo se desenvolve, segundo estímulos: isolamos grupos musculares e estimulamos nas academias no intuito de garantir seu desenvolvimento. Crescem os músculos que são estimulados. *Treinamos* exercícios matemáticos e desenvolvemos nossas capacidades cognitivas de raciocínio lógico-matemático. Com a atenção não é diferente, podemos efetivamente *treiná-la*.

Os exercícios de meditação, como formas de treino do silêncio, implicam no desenvolvimento da atenção sobre o corpo. Mas outros exercícios como alongamento, treino de força, resistência muscular e tantos outros, se orientados dessa maneira, podem servir como treinos de atenção sobre o corpo e o silêncio atua fundamentalmente nesse processo. Cada um dos exercícios deve implicar em

uma atenção de qualidade por parte do praticante – deve implicar uma postura adequada para a realização do movimento, uma frequência respiratória determinada, um estado de corpo que favoreça a prática. Essa atenção sobre as nuances do corpo associada ao fazer, tende a produzir efeitos mais significativos da prática sobre o corpo, garantem relações saudáveis com os exercícios e, principalmente para nós, trabalham simultaneamente o desenvolvimento da atenção do sujeito sobre seu corpo.

E como apontado acima, desenvolver a atenção não é uma atitude ingênua. Carrega consigo uma intencionalidade que pretende transformar significativamente relações entre sujeitos, pois apostamos que o trabalho corporal da atenção deve ampliar capacidades em relação às forças ou afetos que incidem sobre um corpo em tempo presente.

Educação

Educação é um tema de suma importância social, discutido em diversos setores da sociedade. Discursos de senso comum, aos mais elaborados academicamente, o que é comum a todos é que a educação deve ser o suporte da produção de uma sociedade melhor. Por meio dela, podemos nos refazer. De alguma forma, com muita simplicidade por um lado e bastante elaboração, pensamento e às vezes floreio epistemológico de outro, sabemos e concordamos que a educação é uma das chaves desse processo de produção de uma sociedade igualitária ou menos desigual.

Dentre uma série de discursos possíveis em torno do tema, viemos falar em defesa de um que refaça ou reinvente uma série de processos educacionais pressupostos no sistema vigente. Entendemos que as relações que se constroem em ambientes escolares não favorecem o desenvolvimento das principais capacidades dos sujeitos, a que nos referimos fundamentalmente à capacidade de pensar. Essa capacidade se constitui por dois processos: compreensão e elaboração. Capacidade de compreensão que se refere às condições necessárias de acesso ao conhecimento próprio da cultura e capacidade de elaboração como potencial de produção de novos conhecimentos, invenção, criação. Como discutido nos subcapítulos anteriores, linguagem e corpo estão visceralmente vinculados ao pensamento e evidentemente protagonizam processos educacionais que envolvem compreensão e elaboração.

A função primordial do ato de educar é apresentar o mundo aos jovens. Educar significa envolvê-los na produção histórica da cultura, no sentido de situá-los em relação ao mundo e balizá-los no percurso de constituição de suas relações de alteridade, com aquilo que é outro. Simplificando, é função educacional conduzir as *relações* que se estabelecem dentro do espaço pedagógico, dos jovens entre si e dos jovens com o mundo. Inclusive porque, prescindindo de muita elaboração, podemos afirmar que se fôssemos mais eficazes na produção de um sujeito cuidadoso com outros, careceríamos de menos transformações na conjuntura social.

No exercício de pensar as *relações* como princípio de formação, podemos afirmar como condição necessária do profissional que se envolve com educação, com maior evidência na carreira de professor, assumir certa postura de *cuidado* na relação com a alteridade. É necessário que estes profissionais estabeleçam relação de cuidado e afeto com jovens e essa é uma característica da profissão que exige aptidões para além das técnicas de ensino, mas antes um gosto pela vida humana e pelo jovem. Mesmo que a escola, pela precariedade da realidade humana, seja também composta por ausências afetivas, deve ser conduzida e pensada majoritariamente pelos afetos, no sentido de intensificar a paixão pelo mundo e com as pessoas do mundo. Essa *práxis* apaixonada implica à vida profissional do educador uma questão importantíssima e que devia circular de forma recorrente os espaços pedagógicos: é responsabilidade fundamental do educador, estar em condição de tratar a vida pelo gosto, pelas paixões que advêm de seu próprio estar no mundo. Não há possibilidade de uma relação construída por afeto e cuidado, sem um corpo disponível a ser afetuoso e cuidadoso, mesmo que em condições absolutamente adversas como o espaço escolar. É devido treinar os corpos para que se mantenham de tal forma. A escola deve estudar e praticar métodos de treinamento corporal para o afeto. Festas, gincanas, eventos culturais ou apenas períodos de lazer, dentre outras atividades, devem ser rotina em ambientes pedagógicos. Ora conduzido por professores e gestão escolar, ora por alunos, ora por todos. Eventos elaborados de forma a não sobrecarregar especificamente nenhum profissional (marca dos eventos que ocorrem hoje), inclusive com a possibilidade de emergirem espontaneamente. A escola deve se constituir como espaço em que a vida pode ser literalmente aproveitada, vivida intensamente. E esse é um processo de aprendizado coletivo – educadores e educandos aprendem a desfrutar da vida experimentando os sentidos que se fazem da própria experiência

de desfrute. Precisam aprender a desfrutar do tempo que passam juntos, de jovens educandos a velhos educadores – façamos aqui o convite, para que seja esse o estudo fundamental de dia-a-dia do profissional da educação.

Nesse sentido, a escola deve discutir com fervor como fazer daquelas relações que ali se estabelecem, não apenas uma relação eficiente de aprendizagem – o que deve ser ensinado, ser transmitido aos jovens –, mas uma relação afetiva. Discutir de que forma o grupo de profissionais, diante das dificuldades que se apresentam nesse encontro com grupos heterogêneos de crianças – com carências afetivas, com limites pouco constituídos nas relações com outras crianças e adultos, dentre outras características que fazem da escola um lugar conflituoso –, se articula e se apoia para garantir àquele espaço de encontro, um terreno de afeto e cuidado. Assim, podemos afirmar como dever da escola, a aposta afetiva nos vínculos que se produzem dos encontros. E isso requer trabalho. Não é apenas fruto da espontaneidade dos professores que nasceram com maior predisposição ao amor, mas deve se pensar coletivamente, como articular uma rotina que viabilize concretamente produção de afetos.

Como condição fundamental de uma relação afetiva, Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2012) aponta para uma pista dessa produção afetiva, quando escreve sobre a importância do “diálogo” como instrumento mediatizador desse encontro. Segundo o autor, o diálogo é o elemento fundamental de uma educação como prática de liberdade, que viabilize transformações da realidade, e o amor é seu elemento constitutivo. Não há diálogo sem amor, assim como não é possível que ele ocorra sem que o *outro* divida o protagonismo. Sendo assim, dialogar é partilhar o protagonismo, como decorrência de um ato de amor que se constrói necessariamente *com* o outro. (Freire, 2012)

O diálogo se constitui por meio do uso da *palavra* e esta, que deve ser democratizada no ambiente educacional como prática de liberdade, implica em duas dimensões necessárias para orientar a transformação da realidade: *reflexão* e *ação*. Quando a palavra considera a ação e perde de vista a reflexão ou vice-versa, perde a autenticidade, sua *práxis* libertadora e seu potencial de transformação. (Freire, 2012, p.85)

Em um contexto escolar, para que o diálogo seja possível, é necessário que as relações entre educadores e educandos ocorram de forma horizontalizada, onde o próprio currículo ou “*conteúdo programático*” deve ser orientado por “*temas*

geradores”. Esses temas são sempre produto do diálogo. Ou seja, o currículo deve ser elaborado por educadores, educandos e comunidade escolar através de processos coletivos, assim como o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de forma dialógica. O dialógico implica em horizontalidade, uma vez que o diálogo necessariamente se constitui pelo dizer que se divide, no mínimo, em um par de pessoas. Caso contrário, seria um monólogo. Sendo assim, uma educação que aponta para o diálogo como norteador de seu processo, implica necessariamente na produção de muitos pares em diálogo próprios do dizer – implica em jovens educandos que se apropriam do dizer e nesse exercício, constituem o próprio processo educacional.

Com efeito, a questão emergente do processo de educação pelo afeto, refere-se a uma escola que deve se constituir como espaço de produção do comum. Essa perspectiva de produção de comum implica em outra macrovisão do fazer escolar, mas mais amplamente outro fazer da política – que pensa uma sociedade mais igualitária não apenas quanto a condições sociais e econômicas, mas à produção cultural, dos elementos simbólicos que a constituem.

O livro *Em defesa da escola. Uma questão pública*, de Jan Masschelein (2013), se coloca em defesa do ambiente escolar ao remontar sua origem na Grécia: apresenta a ideia de “*tempo livre*” que, segundo o autor, indica um *deslocamento* por parte do educando da singularidade do seu contexto, da relação imposta desde o nascimento com a família, sua condição econômica, social e afetiva. Esse deslocamento propiciado pela escola permite um tempo aos jovens e às crianças, livre dessas forças que se determinam pela condição social, econômica e afetiva e que incidem de maneira significativa em seu processo de produção de sentido. Portanto, a escola como espaço que ressignifica essas condições, constrói o próprio contexto e se constitui por outro conjunto de forças, renova o limite e as possibilidades de produção de novas e potentes relações e afetos. O autor trabalha com a ideia de *suspensão* para se referir a esse processo de deslocamento e afirma que a escola, ao importar os elementos da realidade a partir de um movimento de “*profanação*”, produz um “*bem público ou comum*” (Masschelein, p.39, 2013). O profano diz respeito à ressignificação possível que a escola faz dos elementos da realidade. Ou seja, nos espaços externos à escola, os elementos possuem significado e finalidade específica – o motor de um carro, por exemplo, possui

determinado mecanismo e a finalidade de manter o carro em movimento. Caso a finalidade esteja comprometida, reavaliemos o mecanismo e concertamos para manter a mesma finalidade de movimento do carro. Contudo, ao trazer o motor do carro para dentro da escola, a finalidade já não é a mesma. As finalidades são infinitas e o motor do carro, que no mundo fora da escola é construído por uma empresa específica, com valor de mercado, dentro da escola é um universo de possibilidade cuja finalidade deve constituir-se pela produção de um “bem público, ou comum” – seja pela partilha do conhecimento sobre os mecanismos e funcionamento do motor, seja para a construção de uma nova estrutura, enfim, esse movimento de importação dos elementos da realidade e seu processo de ressignificação do escolar caracterizam essa condição de “profanação” própria do escolar.

Com efeito, essa ideia de *tempo livre* associada à *suspensão* do contexto, tendo em vista a produção de um “bem comum”, é vista pelo autor como condição fundamental da experiência de aprendizagem, do fazer algo novo, do sentir-se capaz. Nesse ato de proporcionar certo equilíbrio de condições em relação a outras instituições sociais de encontro entre jovens, a escola através do *tempo livre*, permite ao sujeito *outro* estar no mundo, em que é possível intensificar processos de pensamento e sentido na atividade de produção do “*bem comum*”. Os ambientes em que as forças limitantes de um contexto são reorientadas e os elementos da realidade se inserem com múltiplas possibilidades, constroem um terreno mais fértil para a atividade coletiva de criação e inovação.

A escola é o espaço que viabiliza esse tempo. Todo educando é recebido, em princípio, da mesma forma, percorre o mesmo percurso, é incluído no mesmo conjunto de ações e propostas. Sendo assim, a escola deve ser compreendida como espaço que permite o desenvolvimento de potencialidades igualmente para todos.

É evidente que as exclusões sociais, as dificuldades econômicas e as rupturas afetivas incidem sobre o ambiente escolar – tornam difíceis as relações entre educandos e educadores. Os educadores em seu fazer, legitimam um sistema de organização, de ordem, que impõe aos educandos uma maneira rigorosa e específica de ser e estar. Esse rigor do sistema escolar pressupõe por parte do educando, condições necessárias para a manutenção de uma conduta específica e limites bem estabelecidos. Os educandos que carregam uma história de abandono e sofrimento, ou uma história marcada por ausências de relações de confiança e laços

afetivos, ou apenas se organizam em família de modo muito diferente daquele pressuposto em uma escola, tendem a maior dificuldade durante esse percurso. Diante da dificuldade constroem relações destrutivas com professores, gestores e funcionários, que por sua vez possuem pouquíssimo amparo e estrutura institucional para produzirem melhores relações – afinal de contas, os educadores pouco participam do processo de produção da própria instituição e apenas atendem às demandas de alguém, ou melhor, de uma cultura escolar inteira. É possível notar que a ausência do diálogo e a necessidade de produção do comum não se encerram na participação dos educandos e comunidade escolar nos processos educacionais, mas do próprio educador em relação ao espaço pedagógico.

Uma das características da ausência de diálogo ou da “educação bancária” (Freire, 2012), é a distância entre o currículo escolar e a realidade dos educandos, que não fazem parte do processo de produção desse currículo e apenas sofrem as determinações verticais da instituição. Os problemas de adaptação estão vinculados principalmente ao tamanho dessa distância de realidades. As dificuldades de aprendizagem também participam como fator de exclusão e, sendo assim, a relação desses educandos com o tempo e espaço disponibilizado pela instituição escola, é de um sofrimento desprovido de sentido. Assim, a ideia de produção do comum por meio do diálogo pretende fortalecer não apenas os laços afetivos, produto das alteridades, mas o despertar do “*interesse*” dos alunos acerca do processo de aprendizagem. (Masschelein, 2013)

No entanto, essa perspectiva escolar como espaço de “*tempo livre*” e produção do “*bem comum*”, tem sofrido com as tendências individualizantes da contemporaneidade pedagógica, que se pautam por resultados de aprendizagem – resumem educação a um conjunto determinado de habilidades e competências. Na tentativa desenfreada de cumprimento de metas, o fazer escolar tem se restringido às técnicas de ensino que melhor garantam os resultados estipulados como metas e cada vez mais se distancia do seu fundamento ou função primordial: educar. Nesse sentido Masschelein (2013) afirma que essa tendência de aprendizagem tem servido como um “Cavalo de Tróia” da escola no seu papel educacional. Esse modelo atende aos processos mercadológicos que consideram o sujeito como um *capital humano*, que deve ser contemplado por um conjunto de saberes que garantam a determinada individualidade uma carreira profissional de sucesso.

Diante dessa realidade deplorável que tem orientado a escola, é que estruturamos nossa proposta educacional tendo como centralidade o movimento dos sentidos na relação com a alteridade, em que linguagem e corpo são protagonistas, o silêncio reparece. Em meio a tantos dizeres, o silêncio deve ser observado com maior cuidado entre os educadores. Além de ser constitutivo na relação com o dizer e condição fundamental da atenção, o silêncio participa ativamente do diálogo. O dizer coletivo, partilhado por muita gente, implica sobremaneira o silêncio. Para que a palavra seja parte de um processo de produção coletiva, ela precisa ressoar pelo espaço em que o silêncio é marca dos outros corpos que se conectam com o que é dito. Para que uma fala signifique e participe de um processo de produção coletiva de sentido, o silêncio deve ser a atitude fundamental de atenção dos ouvintes. O silêncio de *um* é o imperativo da significação da fala de *outro*. É fundamento da alteridade e do encontro com outros, portanto, protagonista do processo de produção de afetos e sentidos.

O silêncio deve ser trabalho da escola. Devemos praticar silêncio, atividades em silêncio, movimentos corporais em silêncio, brincadeiras silenciosas e promover relações potentes com o silêncio. Jovens e crianças devem produzir gosto pelo silêncio. Contudo, a escola antes de abordar o silêncio por sua potência, opera com o silenciamento pela imposição de uma ordem. Mais uma vez desprovendo sentidos, o sacrifício marca a relação que o jovem constrói com o silêncio em um ambiente escolar – as medidas punitivas silenciam crianças e jovens.

Sendo assim, como que por silogismo, podemos encerrar nosso posicionamento em relação ao tema da educação considerando o *silêncio* como elemento essencial do *diálogo* (que só é possível por meio do amor) e do diálogo como elemento fundamental da atividade de *pensar a produção do comum*. Produção do comum como possibilidade de geração de *interesse* por parte dos jovens em relação ao fazer escolar, que por sua vez deve ocorrer em meio a relações de *afeto* próprias dos encontros a que estão implicados os corpos de crianças, jovens e educadores.

Capítulo 3 - Análise

Esse capítulo pretende construir análises em torno de uma *educação* para o silêncio, sendo *linguagem* e *corpo* as categorias fundamentais de sua constituição.

Os temas estão absolutamente envolvidos, pois o corpo humano se comunica, se expressa, absorve e entrega coisas ao mundo. Da mesma forma, a linguagem diz respeito a uma interação, uma relação de expressão e comunicação, entre dois ou mais corpos. A educação se envolve diretamente com corpo e linguagem, principalmente quando utilizamos a noção de *afetividade* como referência de análise do processo de produção do sujeito.

O tema da educação está associado à produção de um mundo melhor. Mesmo no universo do senso comum, almeja-se uma população melhor educada, pois há uma associação direta entre educação e produção de melhores relações sociais, mais equilibradas e respeitadas em relação às regras de convívio humano. De forma que, mesmo para o senso de “justiça” da razão meritocrática, a educação é a forma de garantir oportunidades iguais. Enfim, ainda que essa escalada da vida social seja um debate que produza divergências importantes – para alguns, uma sociedade meritocrática, mais restritiva, mais rigorosa no cumprimento da lei, para outros, mais libertária, igualitária, menos moralista, e tantas outras versões de mundo –, a melhora na qualidade da educação escolar é um ponto comum em meio a essas divergências. Na realidade, qualquer sujeito que deseja a produção de um mundo melhor, independente da concepção de “melhor”, o que é consenso, do senso comum ao científico e filosófico, é que a educação é o meio para se alcançar tal finalidade.

Tendo em vista esse papel da educação, a discussão sobre esse tema específico deve se concentrar em algumas questões fundamentais: Que sujeito vem sendo produzido? – o que envolve apresentar o mundo que vem produzindo esse sujeito; Que sujeito deve ser produzido? – o que envolve apresentar o mundo que desejamos produzir; De que forma podemos produzir esse sujeito? – o que envolve nossa proposta de produção do sujeito por meio do silêncio.

A primeira questão está amplamente respondida no capítulo empírico, quando apontamos para os processos de individualização praticados pelo mercado como ideologia dominante. A segunda, que se refere ao sujeito a ser produzido, apontamos para o desenvolvimento da atenção como forma de intensificar as relações de alteridade e para a terceira questão, que envolve o método de produção desse sujeito, apresentamos nossa proposta educacional por meio do silêncio. Contudo, para esclarecer esse posicionamento é necessária a compreensão de alguns aspectos da discussão:

É preciso reconhecer o mercado como ideologia dominante, determinante dos processos de subjetivação que marcam o sujeito esvaziado, desejante do consumo. E para tal condição, compreender que a partir do fortalecimento das relações de alteridade, dos agenciamentos e dos desejos na interação entre corpos, que possuem a linguagem como elemento preponderante, há um potencial para a ressignificação desse sentido esvaziado de vida. E uma vida não esvaziada implica compreender, como experiência do corpo, o gosto por estar com *outros*, por estar diante do mundo.

Sobre essa perspectiva de corpo que deseja estar com outros, apresentamos os conceitos de “corpo paradoxal” e “corpo-sem-órgãos”, de José Gil e Gilles Deleuze respectivamente. Os conceitos se referem a um corpo que incessantemente deseja se relacionar com *outros* – sujeitos e mundo – e está em meio a uma infinidade de fenômenos que o afetam, assim como afeta tudo a seu redor, que sofre e dispara incidências de forças (José Gil, 2004). Portanto, sendo o mercado ideologia dominante, que tem produzido sujeitos, corpos, desejantes do consumo individualizante, defendemos que a atenção por meio do silêncio pode funcionar como resistência desse sintoma, uma vez que se trata de um treino que pretende desenvolver a sensibilidade do corpo, ou melhor, pretende direcionar atenção para o que se passa sensivelmente pelo próprio corpo.

O mercado, ao invés de nutrir o desejo pelo envolvimento e pertencimento de um mundo com *outros*, tem como um de seus princípios (sintomas) o desejo por estar em posição de destaque: os serviços personalizados, os itens mais caros de acesso à pequena parcela da população, a fama, o reconhecimento dos outros, enfim, ocupar posição privilegiada em relação a outros é um desejo comum, naturalizado na sociedade mercadológica, em nossa sociedade. O termo *destaque* é utilizado de forma intencional, porque além da conotação de estar em evidência, “em um lugar para que todos vejam”, também é uma palavra que implica em separação, ou desligamento do grupo. Quando destacamos uma folha de um bloco, não nos referimos à importância da folha destacada, mas ao fato dela separar-se do bloco. Esse duplo efeito de “destaque” é ilustrativo dessa condição do sujeito: o desejo pela evidência se confunde com a intensificação de individualidades, com elementos de desconexão, de desligamento do sujeito de seus semelhantes.

Com efeito, um corpo vulnerável é facilmente envolvido nessa dinâmica de destaque. O corpo do pobre, quando afetado por essa dinâmica, carrega consigo

excesso de admiração à figura dos destacados, dominantes em sua essência, e uma obsessão por tornar-se como eles. Do lado oposto, mas não em melhores condições afetivas, o corpo em evidência do dominante, destacado, apresenta uma vida frequentemente esvaziada, que se envenena do exercício de dominação de outros corpos e não consegue encontrar intensidade na produção de coisas comuns, com outros.

Como forma de resistência a esses processos individualizantes do mercado que vêm produzindo uma população esvaziada de sentido, apostamos nos processos que envolvem a afetividade, como elemento preponderante de intensificação da alteridade. Acreditamos, que desse substrato, dessa força afetiva é que a vida retira sua exuberância. É dessa força que a vida pode acontecer de forma mais saudável para o corpo, para a psique humana e consequentemente para a sociedade.

Ilustrativo de nossa afirmação, podemos realizar um exercício de entendimento pelo oposto, pelo contraditório. Para tal exercício, lançamos mão da imagem popular do jovem abandonado, que possui frágil vínculo familiar e que caracteriza o sujeito produzido por ausências afetivas. Para quem possui experiência escolar com jovens e crianças com alto grau de vulnerabilidade social, atesta a recorrência desses casos no descumprimento de regras, dificuldade em manter disciplina, de assimilar os conteúdos escolares, principalmente quando consideramos nossos modelos institucionais. Nas escolas, é uma realidade que se repete tanto, que o par abandono/dificuldade escolar, representa parte importante dos discursos do professor imobilizado e impotente diante da realidade que se impõe no cotidiano. O professor mais antigo carrega uma série de relatos históricos de menores abandonados na infância, com uma trajetória escolar complicada, e que atualmente estão ou tiveram passagem pelo cárcere. Contudo, jovens que sofrem de ausência de afeto não devem ser um fator imobilizante, pelo contrário, implica em trabalho articulado, sensível e comprometido de uma classe educadora no campo da afetividade. Dito de outro modo, é justamente através desses relatos que os professores constituem um ciclo de sentidos que sustenta sua impotência e enrijece sua imobilidade. Contudo, exatamente por conhecermos as histórias e apostarmos que suas raízes estão na ausência de afeto que uma classe educadora deve articular seu trabalho sobre o terreno da afetividade. Sendo essa a origem

fundamental dos limites da instituição escolar, a classe educadora deve compor o currículo com estratégias diárias de fortalecimento de vínculos.

Dessa forma, tendo em vista um sujeito esvaziado e individualizado, por um lado e o fortalecimento das relações de alteridade, implicada a corpo e linguagem, por outro, partimos para a questão que se refere à forma de produção desse sujeito intenso na relação com outros. Ora, estamos atentos ao campo das relações, pois é desse encontro com o mundo que sujeitos são produzidos. Essa questão está amparada por nosso referencial teórico, diz respeito ao método cartográfico e à filosofia da diferença como fundamento do método. Assim, para tratar da questão que envolve a produção desse sujeito, apresentamos nossa proposta educacional por meio do silêncio.

Educar para o silêncio, segundo nosso estudo, implica na prática cotidiana do corpo em silêncio, pois compreendemos que desse esforço, desse treino corporal de atenção, produzimos um sujeito melhor preparado para o enfrentamento do mundo. Ou seja, em melhores condições para a manutenção do equilíbrio e discernimento diante da diferença, e disponível à intensidade da vida, a estar no mundo de forma apaixonada. Associamos o treino da atenção por meio do silêncio ao desenvolvimento desse potencial de produção do sujeito, pois como vimos o silêncio está envolvido com o trabalho corporal da atenção, do yoga, do zen e, portanto, participa da produção de um sujeito sensível, atento aos sentidos, que são os elementos constitutivos de seu corpo que o conectam com o mundo. Ora, estamos conectados com o mundo através de nossos sentidos. Vemos, ouvimos, cheiramos, degustamos, tateamos e esses são nossos recursos para apreensão do mundo.

Para ampliarmos nossos sentidos precisamos intensificar nossa atenção. Quando pretendemos olhar para algo pequeno, concentramos nossa atenção nos olhos e diminuimos nossa atenção para sons, cheiros, gostos e toques. Quando massageamos nossos corpos, concentramos atenção no toque e isso vale para o som diante da música ou do diálogo, para o cheiro diante da flor, para o paladar na degustação do alimento. A atenção possui, portanto, relação direta com os sentidos e os sentidos relação direta com a alteridade. Tendo em vista essa interação explícita do corpo, ou melhor, esse constante atravessamento da realidade pelo corpo, podemos afirmar que interagimos com o mundo através dos sentidos e que a atenção é seu elemento preponderante de orientação. Com efeito, o trabalho

corporal do silêncio como exercício de atenção, é o próprio desenvolvimento da capacidade de sentir, ver, ouvir, cheirar, degustar.

Tendo em vista essa relação com os sentidos, devemos abordar nossas experiências de silêncio que culminaram, inclusive, na escolha do tema. As experiências corporais de silêncio desde o início possuem efeito relaxante, acalmam o corpo. E essa descoberta é um primeiro indício de sua produção, a partir da primeira experiência de meditação ou exercício de respiração descobrimos que é possível produzir um corpo mais calmo, diferente daquele anterior ao exercício. E assim, após algumas sessões, assimilamos um aprendizado simples e relativamente óbvio, podemos transformar um corpo agitado em um corpo calmo, podemos tornar o corpo sensivelmente mais leve. Mesmo esse primeiro aprendizado se mostra de grande valia, pois nele há indícios de que o exercício possui um potencial enorme para uma vida em que o stress – resposta corporal ao efeito da sobrecarga –, é cada vez mais recorrente. Sendo assim, os exercícios de silêncio são um meio para acalmar o corpo, mas quanto a isso não possui exclusividade. Outras atividades podem gerar efeitos semelhantes.

Mais adiante nos exercícios, as coisas parecem ficar mais claras, os processos corporais mais evidentes, os mecanismos de relaxamento e as tensões musculares mais nítidas. Um corpo mais preparado é capaz de perceber nuances de movimentos em regiões como o estômago, o coração, aliás, ouvir o coração em repouso, com o batimento leve e a frequência cardíaca baixa, é um exercício de silêncio muito interessante. E quando acalmamos o coração e relaxamos alguns músculos mais imediatos, percebemos efeitos sobre outras partes do corpo – músculos menores, músculos internos, tendões e outras estruturas – que parecem desatar.

De certa forma, parece ser possível intervir no que ocorre no corpo e essa possibilidade de intervenção desperta muita curiosidade. O corpo de alguma forma havia sido tocado, havia algum sentido cujo conteúdo específico dificilmente poderia se transformar em palavras. É como se permitisse outra leitura sobre o mesmo fenômeno. De repente aquilo que afetava, passou a não afetar mais do mesmo modo. E isso ocorria em relação a muitos aspectos. É claro que a questão da maturação, da passagem do tempo, produz esse tipo de efeito nas pessoas. Mas algo especificamente no corpo se transformou através do exercício de silêncio.

Com o tempo e após maiores elaborações a respeito, parece que a consciência descobre seu envolvimento com o corpo. Não por uma identidade, por uma ideia de sujeito que deve representar tal coisa ao mundo, é como se evidenciasse o fato da consciência *pertencer* ao corpo. E que esse corpo é o tempo todo afetado, reage a tudo. Todos os momentos, todas as circunstâncias pressupõem um modo de estar do corpo. Situações que produzem medo, susto, ilustram essa alteração violenta do estado corporal e mesmo os mais desavisados desses mecanismos do corpo conseguem perceber a aceleração dos batimentos cardíacos e aumento da frequência respiratória. Mas o fato é que há sempre um corpo sendo afetado nas mais diversas situações. Para o encontro com o semelhante, para o encontro amoroso, para uma desavença particular, para desavenças coletivas, para o corpo que assiste a uma novela, para o corpo que assiste a um filme de ação, outro corpo para o filme de suspense, outro para o romântico. Apesar da obviedade, nunca havia pensado exatamente dessa forma, mas os filmes são categorizados por seus efeitos sobre os corpos. Drama, suspense, comédia, terror são categorias de efeitos sobre o corpo e explicitam essa dinâmica de como os elementos externos o afetam.

Tendo em vista essa dinâmica, uma questão emerge para o praticante: se há um corpo para o medo, para a desavença, para o rancor, para o ódio, o desafio é treiná-lo para acessar cada vez menos esses espaços no corpo, ou diante do acesso, fazê-lo de forma diferente, em outras condições, paciente com o tempo de passagem, compreendendo como ciclo importante e de aprendizado. Por exemplo, conscientizar-se de um momento do corpo inadequado para uma decisão importante, já seria de grande valia. Observar frequentemente o corpo de forma equilibrada em um exercício de silêncio, possuir experiência de observação sobre um corpo estabilizado, sem necessidades, sem angústia, sem desejos, atribui melhores condições de percepção do corpo angustiado, aflito e ansioso. E essa possibilidade de consciência sobre os diversos estados do corpo pode produzir efeitos sobre a forma de lidar com fatos concretos do dia-a-dia. Ou seja, desenvolver mecanismos dessa natureza é uma forma de produzir sujeitos para o mundo de forma diferente. Em função do treino habitual de observação, a condição do corpo passa a ser uma questão preponderante do cotidiano, ou melhor, da qualidade do cotidiano. Porque os ciclos da vida, de experimentação da alegria e do sofrimento e

de todos os outros estados de ânimo se evidenciam pelo registro do corpo. É um modo de existência em que o corpo é posto em relevo.

Observe que não se trata de anular a diversidade de ideia, nivelar visões de mundo, mas de criar condições corporais para a partilha do diferente. Para receber no corpo aquilo que diverge e não reagir do mesmo modo de outrora, apenas em defesa de um território ideológico e existencial, mas absorver sem que isso ocupe o lugar da contrariedade. Porque essa contrariedade produz um corpo incapaz de assimilar e compor com outros, mas se põe apenas em defesa de um território particular. Assemelha-se ao comportamento de um animal defendendo seu alimento e não recorre à razão como instrumento de composição, mas recorre a ela para justificar o próprio lugar e o diálogo, como pressupõe Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, 2012), de fato não ocorre. As palavras são apenas armas de dominação, mas não há exercício de alteridade real.

O momento político que vivemos em nosso país, a favor ou contra o impeachment da presidenta Dilma, é exatamente o retrato desse corpo em defesa da própria ideologia, com sérias limitações em compor com o diferente. Nessa conjuntura improdutiva, o dever imediato dos comprometidos é constatar a dificuldade de se manter fora do binarismo e entender que dessa forma não há diálogo possível. É preciso cuidar para que o corpo não apenas reaja diante do contraponto, mas efetivamente aja na construção de coisas comuns. Por enquanto, o movimento natural de reação ao contrário que tem ocorrido, produz intransigências e consolida distâncias. Ou seja, movimento oposto ao da composição e do fortalecimento da alteridade que defendemos como princípio educacional. Fortalecer-se para não ser arrastado para a contrariedade implica em exercício de silêncio. Implica em atenção ou conexão da consciência com os diversos estados corporais. Os orientais quando associam essa serenidade ao comportamento do samurai, ou ao praticante do zen-budismo, de yoga, nos ensinam que esse tipo de mecanismo de consciência corporal pode efetivamente ser treinado.

Sendo assim do ponto de vista do corpo, o trabalho do silêncio como desenvolvimento de atenção sobre os sentidos é um meio de se produzir uma relação específica entre sujeito e alteridade. No entanto, em nossa pesquisa a relação do silêncio com a alteridade não é abordada apenas pelo viés dos sentidos do corpo, mas é amplamente discutida no campo da linguagem. Assim, em complemento a esse envolvimento do silêncio com os sentidos, identificamos o

silêncio como elemento de linguagem. Melhor, o silêncio se envolve essencialmente com linguagem, quando é para ela seu espaço de significação. O silêncio é o elemento fundamental das relações de sentido que produzem a linguagem. É matéria de linguagem propriamente dita (Eni Orlandi, *As formas do silêncio*, 2007).

Portanto, sendo o silêncio essência de linguagem, essência de um corpo que se relaciona com outros corpos, podemos afirmar que uma educação para o silêncio diz respeito diretamente à intensificação do potencial de se estabelecer laços afetivos, pois aparece como elemento fundamental de corpo e linguagem no exercício da alteridade. Dito isso, reafirmamos nosso rigor metodológico, pois as relações de alteridade se referem ao fundamento da filosofia da diferença e do método cartográfico.

A cartografia é um método de produção de conhecimento, que está atento aos processos de subjetivação que produzem os sujeitos. Ou seja, como método nos convida a olhar para o mundo, a partir de forças que incidem sobre os corpos produzindo sujeitos e constituindo desejos. Esse convite de olhar para o mundo a partir das forças nos impõe uma primeira tarefa, que não é exatamente simples, e que de certa forma relativiza nossas idealizações sobre a vida e sobre mundo. Impõe um diálogo mais imediato com a cultura e seus efeitos sobre o humano e nos distancia dos exercícios representativos de como o mundo deveria ser.

Nesse sentido, pensar o mundo fica diferente. No campo da linguagem, significa pensar que o mesmo conjunto de palavras, pode denotar relações com o mundo intensas, cheias de pertencimento, ou vazias, se ditas em outro contexto. Por exemplo, o discurso da luta de classes. Nessa perspectiva específica de não idealização, a questão não é parafrasear o discurso da luta de classes, mas medir sua ressonância. O mesmo discurso permite, em determinado contexto, colocar as pessoas para pensar, pode motivar movimentos a lutarem, pode orientar uma série de processos de empoderamento e, portanto, deve se intensificar. Por outro lado, o mesmo conjunto de palavras, em outro contexto, pode sustentar acomodações, coibir deslocamentos e oprimir processos de criação sobre o mundo, pois esse discurso específico da luta de classes é um discurso antigo e vastamente questionado por diversos setores da sociedade, gera resistências e desperta contrariedades. Ou seja, em determinado contexto não é um discurso que favorece a composição comum, pois esvaziou suas possibilidades de sentido.

Com efeito, debruçar o olhar sobre a capacidade de produção, sobre os deslocamentos possíveis e as possibilidades de criação e inovação de um discurso – a forma com que ressoa – significa estar atento às suas forças. Observar o discurso ou outras linguagens, as expressões de maneira geral, como vetores de força, capazes de produzir um novo mundo, implica certo deslocamento em relação às tradições do pensamento que representam um mundo. Dito de outro modo, esse outro olhar implica certo esforço, quando abandona as representações que tentam capturar o mundo em uma forma específica – que contempla a ilusão de controle sobre a realidade. Em contrapartida, a cartografia compreende a implicação do risco à vida.

Esse novo olhar é renovador, inspirador e orienta outro querer do mundo. Porque é isso, é um querer do mundo. Queremos do mundo mais que a beleza do mundo imaginado, mas a beleza do mundo que toca, incessantemente, toca. Um toque cheio de sabor, ora amargo, cheio de ranhuras, áspero, desconfortável e no instante seguinte, um toque cuja textura é macia e o sabor suculento, assumindo assim, o conjunto paradoxal de forças que o constitui.

A partir dessa ideia, se faz oportuno retomarmos uma discussão que iniciamos no capítulo primeiro, sobre uma cultura escolar que dialoga de forma autoritária. A discussão que iniciamos anteriormente se referia a mecanismos de silenciamento para condução da atividade de silêncio com as crianças, o que de certa forma se apresenta como contradição de nossa proposta, pois questionamos o silenciamento e sugerimos a prática do silêncio como potência e não como castração. De fato, em um cenário ideal, tal qual elaboramos em nossos pensamentos, um bom diálogo no qual se explicitasse o objetivo da atividade de silêncio, sua importância no aprendizado das crianças, seria suficiente para que a atividade fosse vivenciada com tranquilidade. Mas como já apontado anteriormente, a escola é um espaço em que o território do silêncio é batalhado constantemente e para discutir essa perspectiva escolar por “como ela deveria ser” e as possibilidades na realidade concreta, vale contar uma experiência interessante.

Nos primeiros trabalhos como professor, tomado por idealizações da prática pedagógica, mantive intimamente como prática regular, o lugar de juiz das relações que ocorriam nas escolas. No auge das idealizações, questionava introspectivamente o trabalho de certas professoras, que pareciam gritar além da

conta, exerciam autoridade em excesso segundo os critérios do prematuro juiz, inebriado em seu crivo idealizado das relações humanas. Certo dia no árduo trabalho de professor/juiz, uma criança que acabara de se envolver em alguma dessas ocorrências corriqueiras que obriga o professor a um posicionamento mais ríspido – parte da cultura escolar, que exige um posicionamento diante do conflito com mecanismos vazios e evidentemente limitados em muitos níveis, mas essa é outra discussão –, fugiu do diálogo, ficou com medo da bronca e, se a memória não falha, sentia-se de alguma forma injustiçada pelo ocorrido. Mas independente do motivo que culminou em fuga, o que não é possível recordar, o que vale destacar da história é que surpreendentemente, em sua fuga, o jovem foi justamente recorrer à professora que era como um parâmetro negativo do crivo das idealizações. Desse dia em diante, com uma observação mais atenta e cuidadosa, foi possível perceber que, em meio a gritos e uma postura aparentemente autoritária, tratava-se da professora que mais acumulava relações de afeto e confiança com os alunos. Era uma professora que mantinha o seu entusiasmo e o entusiasmo dos alunos no dia-a-dia, mesmo aqueles que apresentavam dificuldades nas relações escolares. No meio daquela loucura, das posturas que remontavam os professores do meio do século passado – aquele que nos contam pais e avós – ocorria talvez, depois de uma análise menos viciada em parâmetros idealizados e mais comprometida com os acontecimentos do cotidiano real, o melhor trabalho entre todas as professoras daquela unidade escolar.

Esta, que passou de uma professora reprovada a enorme referência, nos permite pensar que as relações afetivas não possuem formas definidas e não contemplam visões idealizadas. Ao contrário, nos ensinam a olhar para o mundo por sua produção. Antes de questionar o método, a maneira de ser e de fazer da pedagogia, é necessário observar categorias como o entusiasmo do cotidiano, a disposição para o trabalho, a condição do corpo para o trabalho e dimensionar a qualidade do afeto, do envolvimento, do pertencimento. Alterar a forma, proibir o grito, por exemplo, não é garantia de que as relações afetivas vão se produzir mais intensamente e a experiência permite essa afirmação. Existem casos semelhantes como esse, assim como de professoras com péssimas relações de afeto que não precisam alterar tom de voz no exercício de autoridade, que condizem com a versão idealizada do professor no trato com os alunos, mas não condizem com sua função fundamental de produção de vínculos afetivos e relações de confiança.

Esse diálogo permite uma associação interessante com a perspectiva de mundo que busca sua compreensão a partir da noção de forças sugerida anteriormente. Observar o mundo pelas forças implica observar as coisas pelo efeito na realidade e não exclusivamente pela forma – porque essa nunca se assemelha à ideal e pode ser traiçoeira em sua aparência, pode criar uma imagem falsa. Essas forças podem ser observadas pelo efeito que exercem no corpo e é importante frisar que elas possuem como parte de suas formas, elementos publicamente reconhecidos em sua existência material, como por exemplo, o som. É uma onda, possui matéria que é absorvida pelo corpo através da audição e se configura como força que faz vibrar o corpo, que ressoa no corpo. E a partir do que ouvimos, experimentamos o mundo em nossos corpos. Podemos a partir do que ouvimos variar por diversos estados emocionais, afetivos etc, sendo essa uma das expressões mais concretas de conexão entre corpo e linguagem. Ora, quando nos posicionamos, dizemos ao outro, emitimos forças em formas de som. E sempre que nos referimos às forças, tratamos de um corpo que se põe diante delas, ou seja, sofre suas incidências, mas um corpo que ao mesmo tempo, dialeticamente, produz forças. E a realidade é produto desse movimento, como nos indica nosso referencial teórico.

Dessa forma, podemos afirmar que essas forças produzem efeitos sobre os sentidos do corpo. É a partir do que vemos, ouvimos, cheiramos, degustamos, tateamos que nos relacionamos com as forças do mundo. Existem discussões importantes sobre outros sentidos, que dialogam por vias materialmente pouco estabelecidas pelo conhecimento ou imateriais, como a espiritualidade e a fé. Os hormônios, que cientificamente ocorrem nos espaços entre corpos, são elementos de interação e não se configuram como fenômenos percebidos pelos cinco sentidos. Mas todos podem ser compreendidos dentro desse universo de forças. Os hormônios, assim como a espiritualidade e a fé, compõem o conjunto de forças que incide sobre corpos. Com efeito, as forças possuem naturezas diversas, que produzem efeitos diversos no corpo, um “corpo paradoxal” (José Gil, 2004) que está para a exuberância da vida, da mesma forma que está para seu esgotamento.

Contudo, em meio a uma infinidade de forças, é importante compreender que há um sujeito sendo produzido. Pois o desejo se envolve nesse movimento de encontro de forças, produz-se um querer em meio a esse encontro de corpos com forças de diversas naturezas, inclusive aquela que provém de outros corpos. E esse

querer sobre o mundo determina no sujeito suas escolhas fundamentais, sua visão de mundo e de vida, a própria e a dos outros – e talvez esse distanciamento de visão sobre a própria vida e a vida do outro seja o elemento mais perigoso desse processo intensificado pelo mercado, como já apontado no primeiro capítulo.

Sobre essa questão, há um ponto de contradição interessante, porque quando discutimos o corpo nos referimos a um conjunto de forças contraditórias que o afetam, quando trazemos o conceito de “corpo paradoxal” (José Gil, 2004), mas além deste conceito, trabalhamos com a categoria de “corpo-sem-órgãos” de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, que fundamentalmente deseja agenciar-se com outros, estabelecer vínculos, pertencer ao mundo (José Gil, 2004). Enquanto por um lado, tratamos desse “corpo-sem-órgãos”, que deseja agenciar-se fundamentalmente, como um desejo ancestral da condição do humano, por outro observamos que o mercado em seu projeto de sujeito, produziu um movimento de individualização que se consolidou e criou uma cultura de abuso e exploração do mundo. Dito de outro modo, o projeto do mercado esvaziou um desejo essencial do humano: se relacionar e cuidar do outro como um gesto de amor, o desejo de praticar amor.

É interessante que esse espaço se constrói sobre o terreno da racionalização da vida, dentre outras coisas como o desejo pelo poder. O dinheiro como elemento preponderante da quantificação da vida, o gozo pela opressão do outro como elemento do poder. Esse terreno também se constrói por uma vasta história de castração do corpo e do movimento. Enfim, por uma série de fatores históricos, e de constante produção de novos desejos, a sustentação do projeto do mercado alcançou situações alarmantes.

Sendo assim, apresentamos nossa proposta educacional por meio do silêncio, tendo em vista a implicação de nosso tema com a sensibilidade do corpo e com o desenvolvimento da atenção, uma vez que o treino do corpo em silêncio pode transformar a relação do corpo com os sentidos. Para tratar desse tema específico, do silêncio como elemento primordial da atenção sobre os sentidos, lançamos mão de uma preciosidade cinematográfica, baseado em um livro, que deve servir como elemento visível, audível e sensível desse envolvimento do silêncio com os sentidos, especificamente, o olfato. O livro, do autor alemão Patrik Süskind publicado em 1985, chama-se “Perfume: a história de um assassino” e tornou-se filme em 2006.

A obra, conta a história de um jovem com hipersensibilidade olfativa, capaz de identificar qualquer coisa através do odor. Abandonado desde o parto, Jean-Baptiste

Grenouille cresceu em um orfanato e aos treze anos passou a trabalhar em um curtume. Após alguns anos trabalhando, no início da fase adulta, ocorre o primeiro encontro do jovem com a cidade em sua primeira entrega de couro. O primeiro encontro de Jean-Baptiste com o mundo e com a diversidade de cheiros da cidade o deixou inebriado. Movimentava-se guiado por novos cheiros e logo se viu atraído por uma loja de perfumes. Parou alguns instantes e em seguida fora atraído, como um cachorro na presença de carne, pelo cheiro de uma moça que trafegava em meio à multidão. Ao se aproximar pelas costas, a moça se dá conta de que está sendo seguida e se vira rapidamente. Vendedora de frutas, a moça oferece para Jean-Baptiste que, ao invés de respondê-la, agarra sua mão e a cheira tocando o nariz em sua pele. A cena é interrompida pela reação da moça e sequenciada por fogos de artifício. O rapaz volta a segui-la, obsessivo pelo odor que jorrava de seu corpo e seus cabelos ruivos. Quando a encontra, sentada e sozinha, se aproxima por trás e volta a cheira-la. A reação da moça é de espanto e grito. Jean-Baptiste, para conter os gritos, a segura e tapa sua boca até que algumas pessoas se afastassem. Quando se afastaram, o jovem soltou a moça que estava morta. O jovem leva um susto, surpreende-se com a morte e logo em seguida rasga suas roupas e a cheira por completo. O cheiro se esvai com o corpo morto e o jovem decide aprender a preservar cheiros, para nunca mais deixar escapar um cheiro como aquele.

Após o ocorrido, o rapaz se envolve com um velho produtor e dono de uma loja de perfumes, onde passou a produzir perfumes de altíssima qualidade. O jovem explicitava sua hipersensibilidade, infinitamente mais aguçada que qualquer outro produtor de perfumes da cidade. Logo em seguida, nosso jovem aprendeu técnicas de extração de cheiro e, ainda em busca daquele cheiro perfeito da primeira mulher, passou a perseguir e matar mulheres com odores específicos, determinado a produzir uma fragrância única.

Enquanto trilhava seu percurso de assassino e extraía o cheiro das mulheres, um levante popular se intensificava em função dos desaparecimentos, até que após sua última vítima, o rapaz foi desvendado e preso, condenado à morte por enforcamento em praça pública, sem possibilidades de clemência, tamanho o reboliço gerado por seus crimes. O clímax, que ocorre momentos antes do enforcamento, no momento de pronúncia das últimas palavras, ao invés de discurso, nosso anti-herói, em silêncio, derrama uma gota de seu perfume – combinação dos

odores extraídos das mulheres assassinadas – em um lenço de tecido e o agita, espalhando aquele cheiro por todo o entorno.

O efeito desse perfume, a princípio faz com que as pessoas, prontas para seu enforcamento, passassem a admirá-lo como um deus e ajoelhassem a seus pés. Logo em seguida a população ao redor inicia uma atividade sexual coletiva, sem qualquer tipo de filtro social, todas as idades, gêneros e posições sociais participam de um ritual coletivo de corpos hipnotizados por um odor inebriante, que conduziu a todos para um estado de embriaguês, desejante do corpo dos outros e do próprio corpo em conexão com um coletivo, pleno em sua unidade, democrático por excelência. A fragrância gerou a ruptura de qualquer dispositivo que obstrui o desejo, é como se o desejo coletivo, trafegasse livremente por todos os corpos em conexão. Após o despertar das pessoas, com o fim do estado de transe, nosso herói afastou-se da multidão, caminhou pelas ruas da cidade e despejou sobre si o frasco do perfume. As poucas pessoas que ali estavam, ficaram ensandecidas e como nos atuais filmes de zumbis devoraram nosso herói em um ritual antropofágico, em que pouco de suas roupas sobraram como registro.

Diante desse filme com história peculiar, diversos aspectos merecem nossa atenção para discussão da pesquisa, sobretudo o silêncio que marca o corpo do protagonista nas mais diversas cenas do filme.

Contudo, uma primeira questão que para nós é importante, refere-se ao histórico de abandono. Pois o histórico de ausência afetiva é o fator que culmina na produção do assassino. A falta de referência para o aprendizado de regras sociais, de limites para a vida em sociedade, como por exemplo, a preservação da vida alheia, compõe o histórico de marginalização. Jean-Baptiste não se percebe como criminoso, não porque desconhece a lei, mas por não possuir qualquer compromisso com esse tipo de limite, não há compromisso com a vida do outro, da mesma forma que não cria muitas resistências ao fim de sua própria. Não há nenhuma vida – nem a própria – que mereça ser preservada. Não há nenhum tipo de posicionamento em relação a isso, não há questionamento axiológico, não há dimensão alguma de moralidade.

Por esse motivo, o jovem não carrega culpa pelas mortes, pelo contrário, tudo que realiza é pelo excesso de intensidade na relação (olfativa) com o mundo. Não pratica crimes por estar tomado de um sentimento destrutivo, de ódio, e esse é um elemento muito interessante da trama, gera um sentimento contraditório no

espectador. Um assassino de mulheres inocentes, que é cativante. É cativante porque possui um histórico de sofrimento e no que se refere a aspectos sociais, é ingênuo em relação aos limites da sociedade e é marcado por ausência total de relação com outras pessoas. Contudo, o que o torna realmente cativante é a intensidade de seu envolvimento com as coisas através do cheiro, por sua conexão olfativa com o mundo.

É um personagem excepcional por seu dom. Fora de nosso mundo, pois estabelece outras relações com as coisas, pelo tipo e pela qualidade da informação que retira do mundo. Essa característica que o torna único, associado a sua história de vida, gera empatia mesmo se tratando de um assassino. É como se esses elementos quando somados, o autorizassem a praticar seus crimes hediondos. Pois é possível para o espectador, se identificar com essa força que o move. Passamos o filme torcendo por sua sobrevivência, por seu sucesso, gozamos do efeito de sua obra prima ao fim do filme, abandonamos o “assassino” pela admiração à genialidade, ou talvez por reconhecer sua divindade. É um poder divino, sua onipotência olfativa é uma capacidade que imaginamos na figura de deuses.

No entanto, efetivamente para nossa discussão, o primeiro aspecto que o filme retrata que dialoga com nossa dimensão educacional, diz respeito à ausência afetiva que marca a história de vida de Jean-Baptiste. Abandonado desde o nascimento, o jovem possui evidente descompasso com as regras da vida social. Essa história nos permite pensar que os limites, as noções axiológicas e a produção do bem comum, são trabalhados em contextos de afetividade. Nas relações de maternidade e/ou paternidade, em princípio, mas com múltiplas possibilidades de configuração desde que represente alicerce afetivo-familiar. Ainda que a obra não tenha como centralidade essa temática, denuncia ou explicita com imagens essa condição da vida marcada por ausência afetiva.

No entanto, o aspecto que mais nos interessa é destacar a relação de nosso herói com o silêncio. Para demarcar o espaço do silêncio no filme, que é basicamente narrado, vale destacar as pouquíssimas falas do personagem. No início, o narrador enquanto contava a história relatou que Jean-Baptiste aos cinco de anos de idade ainda não sabia falar. Apenas se relacionava com o mundo através do seu olfato. Em seguida, o narrador explica que mesmo quando aprendeu a falar, o rapaz descobriu que a linguagem não era adequada para suas experiências olfativas que se acumulavam em seu corpo. Essa fala é muito emblemática para o

nosso estudo, pois o potencial que o jovem experimentava com o corpo através do olfato enquanto processo de produção de sentido, era tão intenso que rapidamente descobriu que as palavras seriam inadequadas. Ou seja, a exuberância da vida estava na contemplação silenciosa de odores.

Em outra passagem muito interessante, o narrador diz que nosso protagonista não categorizava cheiros bons ou ruins, ele queria conhecer todos os cheiros. Cheirava ratos mortos com o mesmo empenho que cheirava perfumes, com a mesma curiosidade e encantamento. Essa postura diante dos odores é outra referência para entendermos o posicionamento do corpo diante da experiência de encontro. Inclusive quando nos referimos a determinada postura de um estudante em relação ao conhecimento a ideia é muito semelhante. Não existe conhecimento bom ou ruim, existe um gosto, um desejo pela experiência de saber. A ideia de interesse, de inter-esse, como trata Jan Masschelain no livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2013), se refere a esse movimento do desejo pelo conhecimento, pelo contato com os saberes da humanidade que, segundo o autor, ocorre em movimento de profanação: retira algo de sua função na realidade, para torna-lo objeto de estudo dentro da escola. Com a prerrogativa de interesse comum pelo conhecimento sobre tal objeto de estudo, e por possíveis movimentos de criação a partir desse algo retirado do mundo e colocado na escola. Essa postura interessada sobre o desconhecido, diz respeito a um corpo disponível ao estranhamento, que atravessa a fronteira do estranhamento movido pela força da entusiasmada curiosidade.

Outra relação que podemos estabelecer com essa ideia de abertura para todo o tipo de cheiro, sem que seja qualificado, é o aprendizado da alimentação. A expansão das possibilidades do paladar requer a mesma disponibilidade para o estranhamento. Estar disponível para novos alimentos é em si um aprendizado do corpo. O entusiasmo pela experimentação de algo novo, assim como saber saborear vários tipos de alimento, com diversas texturas, diversos gostos, requer disponibilidade corporal para tal e isso pode ser efetivamente treinado. Principalmente quando tratamos que a atenção pode ser treinada. O treino de ampliação das possibilidades do paladar é um treino de atenção.

O corpo do protagonista é outro aspecto importante para nossa observação, pois é o próprio registro dessa história de intensa experiência olfativa. Jean-Baptiste não possui nenhum tipo de compromisso estético, um andar desajeitado, com os

olhos frequentemente fechados para expandir a atenção sobre o que captava com o olfato. Esse corpo, que passa boa parte do filme sendo literalmente conduzido por odores, remonta as cenas de desenhos infantis dos personagens que flutuam ao sentir cheiro de comida. E o olhar sempre ingênuo para as coisas do mundo, característico desse envolvimento, dessa conexão corporal com o mundo e deslumbramento com a experiência.

Por fim, a cena final em que ocorre o ritual sexual é emblemática da derrubada do véu da moralidade. As pessoas, por esse efeito do perfume no corpo, puderam se conectar exclusivamente com o desejo. Os limites de conduta social, os papéis sociais de sacerdotes a plebeus, foram todos derrubados enquanto perdurava o efeito do perfume, e apenas o que restava era o desejo de corpos por outros corpos e a expressão desse desejo fluiu livremente sobre a população que ali estava. Todos literalmente enfeitiçados. De certa forma, o efeito do perfume significou um ato de libertação. Por alguns instantes, estavam todos livres para expressar seu desejo. Essa ideia nos permite algumas associações: do desejo com os sentidos, pois através do cheiro de um perfume emergiu a potência do desejo, e da livre expressão do desejo como prática de liberdade. Por esse raciocínio, podemos situar a prática de silêncio como exercício de liberdade. Liberdade dos mecanismos de sedução do mercado e da expressão do desejo de agenciar-se.

Quando se iniciava o ritual sexual coletivo, surge uma figura que mesmo presente, não se permite afetar pelo efeito do perfume, o pai de uma das moças assassinadas, que obstinado pela morte do rapaz, permaneceu consciente e foi em direção a Jean-Baptiste. Mas, assim que se aproximou e sentiu com mais força o odor do perfume liberado pelo jovem, ajoelhou a seus pés, como faria diante de uma divindade. O perfume, oriundo do cheiro do corpo de moças assassinadas, era na realidade um elixir com potencial divino. Capacidade de transformar a mente humana como o efeito de uma droga injetável, mas com efeito possível em uma multidão com apenas um agitar do lenço com uma gota de perfume. E quando lançado em grande quantidade sobre o corpo de nosso protagonista, despertou um frenesi em quem estava próximo a ele e desencadeou o momento antropofágico, tamanha a relação do perfume com o desejo humano.

Posto isso, podemos afirmar que a experiência olfativa de Jean-Baptista que, de muitas formas tocou o mundo a seu redor, se expressa por um intenso e profundo silêncio. O silêncio foi marca constante do corpo em sua conexão com o mundo

através do olfato. Mal se expressou verbalmente durante sua vida, pois ela era muito mais intensa nessa relação silenciosa com o olfato. O filme é uma obra muito inspirada e ilustra com precisão e sensibilidade essa relação que o silêncio estabelece com os sentidos, ou melhor, o envolvimento do silêncio nesse movimento de atenção sobre os sentidos.

Conclusão

A conclusão pretende dar um fechamento para o trabalho. Portanto, esse é o momento do texto que requer, sobretudo, o trabalho do pensamento, ou melhor, que permite ao pensamento um trafegar mais solto. Ora, após analisar e dar o contorno do mapa que se desenhou até agora no percurso do texto, vamos dissertar sobre as pistas mais fecundas que afirmam nossa proposta educacional e estão sensivelmente atentas à condição do sujeito e suas possibilidades de transformação por meio do silêncio. Pois o exercício científico e filosófico se sustenta, constitui sentido, pela capacidade de ambos em organizar, dinamizar e transformar a vida, tendo em vista atribuir melhores condições à existência, não apenas dos filósofos e cientistas que se põem a pensar e inventar, mas à humanidade.

Nesse momento, o terreno por onde passeamos deve estar firme o suficiente para os desdobramentos possíveis na articulação entre os conceitos apresentados e o tema do silêncio no intuito de apontar nossa proposta educacional como necessidade.

A escrita, como ferramenta primária dessa articulação, é compreendida como processo de materialização de um percurso de pensamento. Ou seja, antes da escrita, o pensamento não possuía essa forma, a escrita possui sentido próprio. Virgínia Kastrup (2015), quando escreve sobre a política de narratividade do método cartográfico refere-se à escrita de corpo implicado. Uma escrita que requer do pensamento, a sistematização dos sentidos que marcaram o corpo diante da experiência. Não há mecânica preestabelecida, mas a apropriação de um conjunto de experiências, que permite um pensamento sistematizado sobre a realidade. Experiências de ordem intelectual, com a leitura de textos, experiências de ordem sinestésica, afetiva, emocional, com os infinitos registros que marcam o corpo no enfrentamento do dia-a-dia, enfim, a escrita de corpo implicado é a materialização da experiência de pensamento. Pensamento que é produto desse acúmulo de

experiências que marcaram o corpo, até o momento em que se organiza e assume forma específica – essa forma de texto. E tudo isso ocorre em um tempo específico, o tempo da própria escrita, que é o tempo desse pensamento possível que se desenrola ganhando forma na realidade, uma forma que jamais teve.

A escrita como devir, é em si, experiência de intensidade – um vir a ser do pensamento que toma forma e que se transforma, como um corpo transformado efetivamente. Que surge rudimentar, como matéria bruta que requer uma busca incessante por sentidos que se sustentam no corpo, no afeto e no pensamento. São lapidações que parecem nunca possuir um fim satisfatório, pois no tempo, a escrita de outrora parece não caber mais. Podemos pensar assim, que a escrita é em si, marca ou registro do tempo, por um lado, mas por outro, marca de um sujeito de determinado tempo e espaço, com determinadas possibilidades em termos de pensamento.

Quando nos referimos ao campo da linguagem e nos posicionamos em defesa de suas possibilidades no campo da polissemia, reafirmamos a política de narratividade de nosso método cartográfico. Quando optamos pela análise de discurso para situar o silêncio em relação à linguagem, é porque compreendemos o dizer na sua natureza de multiplicidade, constitutiva e constituinte de singularidades. O esforço metalinguística da discussão sobre a escrita do próprio texto é para comunicar ao leitor (também nesse momento, *agora* – o tempo de sua leitura) que enxerga um todo pronto, que o acontecimento dessa escrita aqui, *agora* (esse outro *agora* da escrita), de cada palavra que nesse momento é produzida, pressupõe um corpo conectado com o tempo imanente do fazer da própria escrita e essa é a condição fundamental da escrita de corpo implicado. Um corpo que acompanha, em silêncio, o desenrolar do pensamento se materializando em palavras escritas.

A linguagem expressada, seja oralmente ou escrita, ocorre no tempo do pensamento, não após o pensamento. Sendo assim, a escrita como fenômeno imanente, que emerge como tempo do pensamento, é marca de um *encontro* específico com o mundo, como exercício de alteridade em si – e que deve tomar forma em movimento de intensidade. Discutir a escrita não é um de nossos objetivos, mas a discussão que articula corpo, linguagem e pensamento, é importante para demarcar nossa metodologia de produção de uma educação para o silêncio.

Por fim, como fechamento do percurso de pensamento do texto, a conclusão do trabalho afirma a importância de uma educação para o silêncio. Uma educação que esteja atenta e sensível às necessidades do corpo no campo da afetividade. Principalmente quando consideramos as condições impostas para as relações humanas na sociedade do mercado que, como já destacamos, intensifica a individualização.

O silêncio é uma necessidade do corpo, quando percebido como fundamento da atenção e do sentido da linguagem, amplamente discutido no percurso do texto. Representa para o sujeito a possibilidade de observação de seu entorno, quando aguça seus sentidos e apreende o mundo. Para apreender o mundo a partir das informações contidas nos odores, Jean-Baptiste nos ensina sobre a importância de se manter em silêncio e de olhos fechados. Para participar de um diálogo e ouvir, nos colocamos em silêncio e aguçamos nossa atenção ao outro através da audição e da visão, para apreendê-lo em seus gestos e suas palavras. Quando desejamos enxergar algo muito pequeno, nos colocamos em silêncio e aguçamos nossa visão para que os olhos ajustem o foco. Quando saboreamos um alimento, nos colocamos em silêncio e apreciamos seu gosto e textura.

No entanto, além da relação explícita que o silêncio estabelece com a atenção e com os sentidos, compreendemos que o treino de silêncio desperta para a possibilidade de uma nova relação da consciência com o corpo. Desenvolve no corpo a capacidade de observar a si mesmo, o próprio corpo nas relações do dia-a-dia. Capacidade de observação do cansaço, do stress, do momento produtivo, das intensidades de encontros, enfim, os mais diversos estados que emergem no corpo. Estamos tratando da observação em tempo presente, que ocorre em um plano de imanência, do tempo em que as coisas emergem no corpo e suscitam possibilidades de ação, elaboração e pensamento sobre os estados corporais. Pois, além da possibilidade de observação, discutimos que há também possibilidades de intervenção, de agir conscientemente em relação ao dado concreto (força) de determinada condição de corpo.

Discutimos que há possibilidades no campo da transformação da matéria sentida em si, ou seja, de passar a sentir outra coisa; há possibilidades de sentir da mesma forma, mas agir de outra forma diante do que se sente; e há possibilidade de em outra circunstância de causa semelhante, não sentir da mesma maneira, produzir efeitos diferentes num futuro em função de conhecer, de já ter vivenciado a mesma

sensação e o efeito ser redimensionado. Ou seja, aprender a constatar no corpo os efeitos do encontro com o mundo, abre muitas possibilidades de ação, no campo da sensibilidade. E o treino corporal do silêncio se refere precisamente a esse desenvolvimento. Nossa proposta de educação para o silêncio se refere a processos educacionais dessa natureza – desse campo sensível e afetivo do humano.

Contudo, o potencial de uma educação para o silêncio não está encerrado pela pesquisa. Pelo contrário, a pesquisa é capaz de afirmar que sobre o trabalho corporal de silêncio existe um potencial muito grande em termos de desenvolvimento para o sujeito, mas em hipótese alguma é capaz de apresentar limites para esse processo, porque o treino do silêncio enquanto prática corporal é uma ação absolutamente singular. Está implicado à introspecção, à capacidade do sujeito em manter-se consigo. Sem que sinta tédio e necessite distrair-se de si mesmo, mas pelo contrário, enfrente a si mesmo e a esse entreter-se sem fim garantido pela sociedade do mercado, principalmente após as novas tecnologias da informação, especificamente o smartphone, incorporado à vida de forma significativa. Portanto, a pesquisa afirma a necessidade do silêncio e seu potencial, mas não seus limites, pois a singularidade está compreendida no universo da multiplicidade.

E para não cair em redundâncias, embarcando no exercício polissêmico de descrição de um percurso, rumamos para o fim de nosso trabalho silencioso de escrita (e leitura). Para a expressão do silêncio por meio da brincadeira com as palavras, como recurso de multiplicidade de sentido, tendo em vista os sentidos e conceitos abordados pela pesquisa, uma breve poesia sobre o silêncio de quem nunca havia se proposto a tentar dizer por versos.

Silêncio

Em silêncio

Escuto e me mantenho atento

No silêncio

Coloco meu corpo em pensamento

E minha alma em movimento

Silêncio que constrói

E outrora destrói, corrói

Pois assim como tal
o corpo,
o silêncio também é paradoxal

Sujeito que treina silêncio,
Se atenta ao surto coletivo
E na busca por autonomia
Utiliza a linguagem,
Para comunicar a polissemia

Ambas,
autonomia e polissemia
Materialmente silenciosas
Envolvidas no projeto
De vidas maravilhosas

Vida de hoje,
Dispersa e individualizada
Registro da ignorância
Que não reconhece
O sabor da exuberância

A intensidade
Oriunda de forças
Contingentes à afetividade
Põe em relevo
Recursos para felicidade

O silêncio nos permite
Observar o pulso que insiste
Recria o percurso da vida
E rema oposto ao barco
De nossa conjuntura falida

Em silêncio,
Brinca de rima
Aproveita o ensejo
E destaca o afeto,
Como fundamento do desejo

E nesse momento
Em que as palavras
Pedem passagem (forçam a montagem)
Encerramos em silêncio,
Um percurso repleto de aprendizagem

Bibliografia

- Arendt, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- Arendt, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- Arendt, Hannah. **Compreender. Formação, exílio e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
- BIRMAN, J. **Mal-Estar na Atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CALLE, Ramiro. *“Yoga para niños”*. Barcelona: Kairós, 2014.
- COHEN, Bainbridge Bonnie. **Sensing, Feeling and Action. The Experimental Anatomy of Body-Mind Centering**. The collected articles of Contac Quarterly Dance Journal, USA 1980-1992.
- COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura. Corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- DINOUART, Abade. **A arte de calar**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DELEUZE, G. **A ilha deserta**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34: 2013.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34: 1997.
- DEPRAZ, N., VARELA, F. e VERMERSCH, P. (2003) **On becoming aware. a pragmatic of experiencing**. Philadelphia-Amsterdam: Benjamin Publishing.
- DOUFUR, D. *“A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal”*. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud: 2005
- DOUFUR, D. *“O divino mercado. A revolução cultural liberal”*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud: 2009
- FOUCAULT, Michel. *“O que são as luzes”*. In: **FOUCAULT, Michel. Arqueologia da Ciência e História dos Sistemas de Pensamento**. Págs.: 335 – 351. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água, 1980.
- GIL, José. **Movimento total. O corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo : Editora Hucitec, 1992.
- HARDT, M., NEGRI, A. *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo : N-1 edições, 2014.
- HOMEM, M. L. *No limiar do silêncio e da letra: traços da autoria em Clarice Lispector*. São Paulo: Boitempo: Edusp, 2012.
- JULIEN, François. «A arte do desvio». In MORIN, Edgar e PRIGOGINE, Ilya. *A sociedade em busca de valores : para fugir a alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo*. Lisboa : Instituto Piaget, s.d., 1996.
- KASTRUP, V. (2004) A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, v.16, n.3, pp.7-16.
- KASTRUP, V. (2005) Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade* v. 26, n. 93, set./dez, pp.1273-1288.
- KASTRUP, V. Cartografias liberais. In: KASTRUP, Virgínia. TEDESCO, Sílvia, PASSOS, Eduardo. **Políticas de cognição**. Porto Alegre: Sulina, p. 267-295, 2008.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.
- KASTRUP, V., Passos, E., Escóssia, L. *Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LATOUR, Bruno. "How to talk about the body? The normative dimension of science studies". Special issue edited by Madeleine Akrich and Marc Berg, 'Bodies on Trial' Marc Berg and Madeleine Akrich, special issue of **Body and Society** Vol . 10, number 2/3 pp. 205-229 (2004).
- LAVAL, Christian y DARDOT, Pierre. **La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2013.

- LECHNER, N. **Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política**. Chile: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- LEWKOWICZ, I. CANTARALLI, M. Grupo Doce. **Del fragmento a la situación**. Buenos Aires: Altamira, 2003.
- LINS, Daniel (Org.). **Razão nômade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- LINS, Daniel. (Org.). **Nietzsche/Deleuze: arte, resistência**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.
- MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. Em defesa da escola. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MESZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MONSERRAT, Laia. *“Un cerezo em balcón. Praticar zen en la ciudad”*. Barcelona: Kairós, 2014.
- NEGRI, Toni. **Exílio, seguido de valor e afeto**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- OLIVEIRA, Francisco e RIZEK, Cibebe Saliba (Orgs). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Editora Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni (Org). . Cidade atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Editora Pontes, 2001.
- PELBART, Peter. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- ROLNIK, Suely. “Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico.” In Cadernos de Subjetividade. S.

Paulo. V. 1 n. 2, set./fev.1993. Págs.: 241 – 251., Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

ROLNIK, Suely,. “À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia”. In MAGALHÃES, Maria Cristina Rios (Org.). **Na sombra da cidade**.São Paulo: Editora Escuta, 1995.

SNEL, E. “*tranquilos y atentos como uma rana*”. Barcelona: Kairós, 2014.

Yonezawa, F. H. Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza. Educação (Rio Claro. Oline), v.25, p.186, 2015.

Filme

PERFUME: a história de um assassino. Direção: Tom Tykwer. Produção: Bernd Eichinger. Munique: Constantin Film AG, 2006. 35mm