

Sobre pausas e silêncios

Ana Cristina ZIMMERMANN

Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida é tão rara
A vida não para não”
(Lenine, Paciência)¹.

Pode parecer estranho que um texto cujo mote é “sentir, pensar e agir” convide a pensar pausas e silêncios. Entretanto, quando se trata de uma composição, estes termos não são opostos ou excludentes entre si, toda música é feita de sons e silêncio, todo movimento de gestos e pausas. O fazer pedagógico solicita também uma ação que situe sentir e pensar incorporados na tentativa de um fazer que requer cuidado, atenção e coragem de conviver com as incertezas que permeiam riscos e possibilidades. Pausas e silêncios podem nos auxiliar a ouvir ao outro com mais atenção, refletir com mais cuidado, fazer escolhas com ousadia.

Em respeito a aposta que ainda se faz na educação formal, ao estudo e aperfeiçoamento de teorias, métodos e propostas, precisamos fazer valer o tempo que temos com nossos alunos e colegas, e para fazer valer, é preciso sobretudo dar tempo ao tempo. Gestar propostas que frutifiquem projetos coletivos sem a pressa da imposição ou cobrança constante já constitui uma importante contribuição à formação.

A pausa

Ao narrar as aventuras pedagógicas de Joseph Jacotot em “O mestre ignorante” Jacques RANCIÈRE⁴ faz a seguinte provocação: “Não há homem sobre a terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador” (p.35). Se somos todos capazes de aprender por própria conta e risco, por que então o professor? Nós professores, ou ainda pesquisadores, acreditamos na força das palavras e sobretudo acreditamos que, ao possuir as palavras, ou certos conhecimentos, ocupamos o lugar da verdade. Entretanto, é possível que algumas vezes nos sobre entusiasmo com os discursos, ou nos falte um pouco de humildade. Há que se reconhecer que, em um mundo da informação,

Em texto anterior investigamos a relação inspiração/ação destacando a nossa condição dialógica a partir da própria experiência perceptiva. Os estudos da percepção na fenomenologia de MERLEAU-PONTY² sugerem que o olhar, e de modo geral a percepção, se merece pelo exercício. Aprendemos uma forma de interagir com o mundo pela maneira de interrogá-lo. O próprio ritmo do olhar, da fala, da escuta já sugere diferentes formas de posicionar-se, de explorar possibilidades. Esse exercício precisa ser retomado integralmente. Portanto, o conhecimento acumulado e que muitas vezes orienta a compreensão dos fenômenos não pode ocupar o lugar do discurso que silencia ou substitui a experiência, mas sim que enriquece a própria investigação³.

A proposta deste texto é portanto dar continuidade a esta reflexão e deter-se um pouco mais no potencial de pausas e silêncios a fim de valorizar o poder expressivo de gestos e palavras. Ademais, pausas e silêncios desestabilizam a supremacia de uma temporalidade linear e acelerada que permeia muitas das relações cotidianas.

a palavra perde sua força e vira moeda de troca. O verdadeiro diálogo, cerne da aprendizagem, perdeu espaço para a pressa e solidão do monólogo disfarçado ou para a troca de informações técnicas (lembrando os diferentes tipos de diálogo descritos por Martin BUBER⁵). O que tanto falamos? Por que tanto escrevemos? Para quem? Para que? Perguntas nada originais, mas que sempre merecem nossa atenção. Infinitos projetos, relatórios e justificativas ofuscam uma dedicação efetiva com o fazer que supostamente é a razão de tantas propostas. Paulo FREIRE⁶ chama atenção a uma “burocratização da mente” associada ao conformismo diante da realidade como fato consumado, uma “acomodação bem comportada”:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados (p.113-14).

A elaboração e o engajamento em um projeto que se pretende coletivo, seja ele de ensino, de pesquisa ou enfim qualquer fazer que nos solicita envolvimento e criação, requer o respeito a um ritmo que melhor seria se elaborado em cooperação. Neste sentido há que se considerar o silêncio e a pausa da escuta, da contemplação e da reflexão.

Contudo, não se trata aqui de negar o privilégio da fala na expressão. Como afirma Aduato NOVAES⁷ ao justificar um elogio a fala por intermédio do silêncio: “é certo que a banalidade nos domina, mas é certo também que, sem a fala, seríamos reduzidos a seres sem política, sem tolerância, sem poesia, em síntese, sem o humano” (p.13).

Entretanto, no exagero dos ruídos contemporâneos esquecemos que quando se fala, se fala para alguém, tão importante quanto o próprio locutor. Na pressa da produção de julgamentos, análises, opiniões, perdemos parte importante deste movimento de elaboração de sentido. O escritor Mia COUTO⁸, ao comentar sobre a abrangência da ideia de literatura, lembra: “Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos das nuvens, lemos o chão, o Mundo, a Vida. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. Queixamo-nos de que as pessoas não leem livros. Mas o déficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros” (p.103). Não lemos, não ouvimos, ou não vemos os outros principalmente porque não paramos mais de falar, ou seja, de ocupar o lugar daquele que já sabe tudo, que consegue julgar todas as circunstâncias ou que simplesmente segue na onda dos ruídos que não cansam de se apresentar. Assim sugere também PEIXOTO⁹, sobre a experiência do olhar: “Aqui não existem mais véus nem mistérios. Vivemos no universo da sobreexposição e da obscenidade, saturado de clichês, onde a banalização e a descartabilidade das coisas e imagens foi levada ao extremo” (p.361). Esta crítica a sobreposição e banalização de informações ecoa nas mais diferentes áreas, e a educação reflete seus efeitos. Tal excesso sugere também uma forma de habitar o mundo. Aprendemos um certo ritmo de manifestação constante - sons, sinais, mensagens, opiniões - que pode, paradoxalmente, enfraquecer relações.

Observamos assim o alcance de um compasso que descredencia pausas e silêncios. Mais ainda, uma

temporalidade que não tolera um presente que não esteja já de antemão comprometido com um futuro que, por sua vez, nunca se realiza. Não são raros os testemunhos tais quais o de GUMBRECHT¹⁰:

Do meu mundo profissional e dos meus ambientes sociais chegam incessantemente sugestões para eu ultrapassar, transformar e mesmo rejuvenescer a mim mesmo. Admito que estou um pouco cansado disso, talvez porque ressoam na minha convicção meio consciente e há muito acumulada, de que nunca fui (nem serei alguma vez) ‘suficientemente bom’, seja como for (p.167).

Instituições e estruturas nos lembram, professores e alunos, a todo o momento do que nos falta, semeando uma sensação de fracasso que não se aplaca nem mesmo sob o mais duro esforço. Sempre é possível mais, mas esse mais não significa “melhor”, apenas mais. O “mais” traz consigo a noção linear de acumulação, entretanto para cultivar algo há que se considerar também a espera. Na pressa de alcançar o mais esquecemos de perguntar novamente o porquê.

GUMBRECHT¹⁰ ao comentar os efeitos de uma temporalidade imposta pelos ritmos contemporâneos, sugere que mesmo no ensino da literatura e da cultura deveríamos parar e ficar em silêncio de vez em quando. “Sem dúvida, estarmos enredados nessa mobilização geral nos faz desejar - e dar tanto valor - aqueles momentos de concentração nas ‘coisas do mundo’ e no intenso apaziguamento que essa concentração traz consigo” (p.171). Esta mesma temporalidade desperta portanto um desejo de presença, do estar aqui e agora, de viver o impacto do mundo e dos objetos ‘presentes’ sobre ‘corpos humanos’. Ao percebermos a importância da presença, do encontro, do “estar com”, do diálogo genuíno, torna-se realmente compreensível que a educação fica empobrecida quando considerada mero acúmulo de informações ou soma de etapas.

Em qualquer fala, seja ela sob diferentes formas de expressão, há originalmente o desejo de ser ouvido, de estabelecer uma relação, com o ouvinte, com o leitor, o expectador, um interlocutor, enfim, um vínculo com o outro. Assim como quem joga “joga com” o outro, com a bola, com obstáculos, e quem dança celebra uma busca, encontros e desencontros. Nesta busca, compartilhamos sobretudo um modo de ser, que dá vida a palavras e gestos. Neste sentido, WIVESTAD¹¹, ao refletir sobre as condições para nos tornarmos melhores seres humanos, sugere que “se vivemos nossos esforços com sinceridade, paixão e paciência já estamos dando um bom exemplo às próximas gerações, mesmo quando falhamos em nossos projetos (p.69). Nossas ações, a maneira como incorporamos a busca e a surpresa do aprender podem ser também um convite, que se estende para além de resultados imediatos.

De certa forma, para recuperar um pouco deste encantamento, é preciso retomar o conhecimento que temos acumulado pelo seu revés, em relação ao silêncio do qual emergiu, naquilo que indica de sua trajetória, naquilo que ainda sugere. “É preciso olhar a vida com os olhos de uma criança”: esta é a sugestão de MATISSE¹² ao comentar o esforço e a coragem necessários para que haja criação. “Ver já é uma operação criativa” (p.340). A André Verdet, o pintor também comenta sobre o assunto: “é preciso ainda conservar esse frescor da infância no contato com os objetos, preservar essa ingenuidade. É preciso ser criança a vida toda ao ser homem, sempre tirando sua força da existência dos objetos - e não ter a imaginação cortada pela existência dos objetos”¹² (p.370). Portanto, a pausa da qual falamos aqui é aquela que aguça o olhar, o sentir, que interrompe

ritmos pré-determinados e pode engendrar a novidade. A fim de fazer justiça a fala expressiva, MERLEAU-PONTY¹³ sugere considerar a fala antes mesmo de ser falada, e propõem redescobrirmos nossa experiência primordial de ligação ao mundo. Nossa presença corporal é a garantia desta relação que permite que linguagem e significados possam surgir.

Retomemos, pois novamente, o corpo, nossa forma de ser e estar no mundo, origem e condição de possibilidade de qualquer conhecimento, qualquer fala, qualquer forma de expressão humana. Além disso, como sugere POLANYI¹⁴ com a noção de “conhecimento tácito”: nós, humanos, “podemos saber mais do que somos capazes de dizer” (p.4). Nossa condição corporal nos permite um saber que não depende de palavras para se manifestar. Bem o entendemos nós, professores de Educação Física.

O silêncio

Raramente paramos para pensar o silêncio, mas muitas vezes o silêncio nos faz pensar. Ele nos habita quando confrontamos algo assustador, inesperado ou mesmo fantástico e ficamos “sem palavras” quando levados a abandonar a posição do saber. Dado o poder expressivo da fala, o silêncio é frequentemente considerado apenas como ‘ausência de’. Entretanto, o silêncio tem presença marcante no misticismo e na história das religiões, bem como na arte de um modo geral, inclusive na música. São inúmeros os exemplos de poemas, textos literários, peças de teatro que mencionam ou usam o silêncio e suas diferentes possibilidades de causar efeito em nós humanos¹⁵.

De um modo geral, o silêncio pode ser considerado sob diferentes aspectos: em relação ao que é silenciado e então associado a uma política do silêncio; ou em função de sua potência, como “silêncio fundador”, conforme sugere ORLANDI¹⁶. O silêncio como “falta” sinaliza a separação entre o dizer e o não-dizer. Entretanto, o silêncio fundador indica sua dimensão mais ampla: o silêncio que não existe apenas em função da linguagem, que não tem necessariamente correspondente na palavra, mas sim que torna possível toda significação¹⁶. “O silêncio é assim a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido.” (p.13).

Testemunhamos atualmente a potencialização das formas de comunicação por meio de diferentes tecnologias e mídias, da mesma forma em que se acentua a necessidade de expressão. Há uma demanda pela manifestação constante: e-mails, mensagens, emotions e imagens compartilhadas na velocidade de bits por segundo. É

socialmente desejável que exploremos continuamente todas as formas de expressão disponíveis. Entretanto, tal excesso pode dificultar a compreensão sobre o que é comunicação e diálogo genuíno. Como alerta FREIRE⁶: “Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (p.116).

Aprender a escutar ensina também a “falar com”. O diálogo genuíno nasce de um encontro, que por sua vez permite que algo se elabore. Portanto, o escutar do qual se fala aqui não se refere apenas à uma capacidade auditiva. Escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala”¹⁶ (p.119). Saber escutar é, portanto, valorizar esta outra fala que traz não apenas a novidade e a surpresa do outro mas também a possibilidade de novos caminhos para o nosso próprio dizer.

A postura dialógica destaca não só a posição daquele que fala, mas também a posição daquele que escuta. Seja falando ou ouvindo, estabelecemos uma conexão com o outro: “Não sou apenas ativo quando falo, mas precedo minha fala no ouvinte; não sou passivo quando escuto, mas falo de acordo com... o que o outro diz.”¹³ (p.178). Em diálogo não há uma rivalidade entre um ou outro como expressão, mas um acordo para que a fala de um e outro se elabore.

Muitos são os autores que tem recentemente chamado atenção a esta questão e à possível contribuição da reflexão acerca do silêncio na pedagogia¹⁷⁻¹⁸. CARANEA^{17,19} por

exemplo, argumenta que as falhas da educação são resultado da nossa dificuldade para ouvir e sugere uma estética do silêncio como base para aprendizagem. Em função do poder da linguagem, mesmo discursos vazios ainda causam uma impressão de comunicação. Como sugere MERLEAU-PONTY² a ilusão de uma linguagem direta se dá porque permanecemos na maior parte do tempo na linguagem constituída, cujas significações estão disponíveis, sem uso criativo, o que portanto parece trazer completa compressão. Entretanto, paradoxalmente, esta é um tipo de silêncio pois trata-se de significados sedimentados que servem para nos lembrar conceitos já elaborados. Neste sentido, também Martin BUBER⁵ argumenta que em alguns encontros o que acontece é um monólogo disfarçado de diálogo no qual cada participante fala apenas consigo mesmo, ignorante da presença do outro. Também CARANEA¹⁹ destaca que o que parece orientar este tipo de fala com o outro é uma crença na verdade do próprio discurso sem considerar a possibilidade do não-saber presente no diálogo.

Ademais, o ruído cotidiano proveniente das mais diferentes formas de expressão abafa o silêncio das palavras vazias. George ORWELL²⁰, em um ensaio bem conhecido, faz uma crítica perspicaz a pobreza do discurso: “a prosa consiste cada vez menos de palavras escolhidas pelos seus significados e mais por frases prontas como se fossem partes de casas pré-fabricadas.” (p.3). Tal recurso se observa também no uso inadequado do discurso politicamente correto²¹. A imposição de um determinado discurso é também uma forma de silenciar, desviar a atenção, ou de mascarar posições que orientam um agir distanciado da fala. Sobre a espontaneidade da fala bem lembra Erasmo, no seu elogio a loucura: “O discurso que vou fazer não será nem premeditado nem estudado; assim, portanto, conterà menos mentiras”²² (p.13)

Por outro lado, há justificadamente grande destaque para a função opressiva do silêncio, não só no contexto educacional mas em grandes momentos da história da humanidade de forma geral. Neste caso, o silêncio indica uma supressão daquilo que poderia, ou até mesmo deveria, ser manifestado. Este ato está vinculado a políticas de silenciamento, marca inquestionável de regimes autoritários. Esta manifestação opressiva do silêncio tem revelado efeitos catastróficos na obstrução de regimes democráticos, e especificamente nas instituições de ensino, na inibição da curiosidade do aprender. Acerca deste tema também Paulo FREIRE²³ denuncia a “cultura do silêncio” como resultado de uma estrutura de opressão e preconceito. Os efeitos da supressão da fala vão muito além da falta de pronunciamento daquilo que poderia ter sido anunciado. Não se perde apenas um conteúdo, mas o próprio exercício expressivo.

Mesmo uma compreensão limitada da noção de silêncio enquanto potência pode encaminhar ações

pedagógicas equivocadas quando instituídas com caráter meramente utilitário. Atualmente são muitos os projetos com fins educacionais e terapêuticos que tem no silêncio um recurso para evidenciar o foco no presente e maior sensibilidade ao contexto. Tais propostas justificam-se pelo potencial em desenvolver estados de contemplação, curiosidade e criatividade²⁴⁻²⁶. Surgem como uma crítica à rotina e uniformidade, entretanto enquanto empregadas apenas como técnicas podem tornar-se mais um instrumento de padronização e silenciamento. Neste sentido vale retomar novamente a noção de diálogo.

Para BUBER⁵ o diálogo genuíno é acontecimento, quando “Eu e Tu” encontram um ao outro sem que um ou outro ocupe a posição do saber na condução do diálogo, trata-se portanto de compartilhar uma mesma experiência da qual não se pode antecipar resultados. Tal acontecimento pode surgir também em silêncio, entretanto espontâneo. Portanto, em relação a expressão, o silêncio pode ser uma manifestação de falta, mas também a possibilidade de ouvir o outro.

Mais do que isso, a linguagem é oblíqua e autônoma²⁷. O significado se elabora a partir dos espaços e da tensão entre uma palavra e outra, entre o que foi dito e o silêncio. Para verdadeiramente se dizer algo é preciso que não se diga tudo. É preciso manter o convite, o espaço do outro, o espaço para a expressão. Portanto, neste caso, fala e silêncio não são termos opostos, mas complementares. A própria reflexão por vezes precisa de silêncio para encontrar seu caminho. O silêncio, neste sentido, sustenta a presença do não-saber, da surpresa, da abertura, da dúvida e da mobilidade de sentido. Trata-se portanto não apenas de uma potência negativa em relação a fala, mas de um fenômeno em si mesmo²⁸.

Considerando todas estas questões talvez possamos nos permitir um pouco de silêncio, não o silêncio opressor, aquele que não permite a expressão, tampouco o silêncio do descaso, da omissão, mas o silêncio daquele que escuta, que observa atentamente, que reconhece a existência do outro, ou mesmo daquele que simplesmente acolhe o próprio silêncio sem dele esperar qualquer produto. Como vimos existem discursos que nada dizem, e silêncios que muito sugerem. Há pois o silêncio da expectativa, o silêncio triste, ensurdecido, contemplativo e todos nós conhecemos aquele momento constrangedor em que procuramos uma palavra para aplacar um silêncio.

A sugestão que aqui se faz, e vale novamente destacar, não é a escolha pela omissão pela falta de expressão, mas ao contrário, reconhecer que não sabemos tudo e por vezes pausas e silêncios podem auxiliar a uma observação mais atenta da realidade, para identificar problemas, investigar soluções, perceber violências, combater preconceitos e injustiças sem a superficialidade de julgamentos

apressados. Esta postura sobretudo dialógica, talvez ainda nos permita um olhar mais sonhador, contemplativo, para

melhor escutar o nascimento das palavras, para recuperar o poder de expressão, a autoria do aprender.

O risco

O silêncio pode fornecer a oportunidade de recuperação de um momento de constante demanda de expressão, como também a oportunidade de viver um mistério sem a necessidade de formulações ou interpretações imediatas. Mas também, e aí está uma questão que pode inquietar a pedagogia, o silêncio pode nos acompanhar sem mesmo nada gestar, ou ainda sugerir caminhos que não estavam previstos.

O silêncio carrega consigo possibilidades mas também riscos. Contudo, mesmo uma certa noção de risco pode ser reconsiderada pela pedagogia. O risco, na maioria das vezes, está associado a alguma possibilidade de perda. Tal perigo por sua vez é avaliado em relação ao comportamento que se considera normal, aceitável ou desejável, portanto socialmente construído²⁹. De um modo geral, em educação, não há espaço para o erro, para a incerteza, para o inesperado. Buscamos segurança, controle e previsibilidade. Mas assim a conduta exploratória está em parte prejudicada em seu ponto de partida. Entretanto, se há um espaço para o professor, que não o do “mestre explicador”³⁴, é justamente aquele que autoriza e de certa forma alimenta o próprio investigar, o desejo de aprender.

Embora o diálogo seja componente fundamental de muitas teorias e propostas pedagógicas é questionável a compreensão do que seja a disposição para assumirmos uma postura dialógica frente ao outro. A simples condução do raciocínio por meio de questionamentos não significa diálogo, se de certa forma seguimos um roteiro com respostas certas e erradas. Abandonar a posição do saber é também arriscar-se frente ao outro em um sistema vivo de relações.

Investigar, refletir, aprender, é mais do que possuir conceitos mas explorar as diversas formas de interagir com o mundo. Assumir um risco, neste caso, é abandonar temporariamente uma posição de controle e requer o exercício de lidar com a diferença, com o que não estava previsto, com aquilo que nos solicita criação.

Para concluir

É mesmo possível aprender sem um “mestre explicador”, mas talvez não sem um mestre, ou melhor dizendo, há sempre a presença de um outro, de uma inquietação, que nos mobiliza. A disponibilidade para mobilização

Na escola cultivamos esta estranha obsessão pela uniformidade: a classificação em grupos da mesma idade, sexo, altura, mesmas capacidades meticulosamente classificadas, mesmas ideias, mesmas expectativas. Entretanto penso que não estamos cá neste mundo, com toda a nossa inteligência e potencial, para sermos todos iguais e muito menos avaliados por aquilo que não somos, por uma suposta falta ou fracasso. Nossa potência é aquilo que nos sobra, ou talvez mesmo o que nos falta, mas não em relação a uma performance previamente determinada, mas o que nos falta a descobrir, a criar. A comunidade humana depende da nossa diversidade e não da supremacia de uma única concepção de inteligência ou sucesso.

Não precisamos ir necessariamente sempre em frente, cumprir metas em ritmo alucinado, precisamos antes estar aqui, entre outros, com alunos e colegas, em favor de um ritmo que se elabora em comunhão. Deste modo se justifica um convite para um olhar, uma escuta, que não seja indiferente: às crianças e seus sonhos, suas alegrias, desejos e frustrações, à esta criança que sorri em cada um quando entra no jogo ou mesmo de longe acompanha uma brincadeira, à este jovem que não quer ser café com leite, que entra na dança para valer e compreende corporalmente o significado da palavra seriedade, ao aluno que interroga bolas, cordas, arvores e é um pesquisador ansioso. Esta postura sinaliza uma respeito a infância que habita mulheres e homens de todas as idades, porque “a infância não é um tempo, uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar”³⁸ (p.104).

A referência à infância, tal qual a sugestão de Matisse mencionada anteriormente, lembra que o esforço da criação, e do aprender, requer também disponibilidade para a surpresa. Portanto, o risco desta postura que acolhe pausas e silêncios indica também uma potência.

é também um exercício. Este encontro com o outro é marcado por conflitos, incertezas e a necessidade de ouvir, ponderar, estudar, defender ou rever posições. Tudo isso experimentação, desafio. A inteligência não

está escondida em alguma região de nosso cérebro, mas se manifesta em nossa interação com o mundo, das mais diversas maneiras, dinâmica, interativa.

O diploma, os livros lidos, cursos frequentados e textos produzidos não nos conferem uma sapiência que estaria então supostamente adquirida para todo o sempre, mas podem nos auxiliar em uma construção que se dá no dia-a-dia. Ser professor é elaborar constantemente um estilo de ser que se apresenta em cada gesto, em cada palavra.

A partir das considerações acerca da pausa e do silêncio, a sugestão é evitar uma suposta polaridade, ou mesmo linearidade, entre razão e sensibilidade, reflexão e ação, e investir na atitude investigativa, na curiosidade, na

escuta. Apesar do risco envolvido, o silêncio abre espaço para a reflexão, para o inesperado, para o outro. A partir deste silêncio, potência da qual falamos, talvez tenhamos mais força para apostar em nossas ações, em uma fala renovada, espontânea, verdadeiramente expressiva.

O silêncio, a pausa, desafiam a demanda por resultados e nos lembram da importância de respeitar os diferentes ritmos e o caráter vivo do diálogo. A vida não é linear e previsível, é orgânica, portanto engendra criação. Compartilhamos teorias, fórmulas, modelos, propostas, mas a estas há que se acrescentar a dinâmica da vida, as pessoas, as diferentes realidades, e especialmente os olhares inquietos dos alunos que nos interrogam.

Referências

1. Lenine. Paciência [CD-ROM]. Composição de Lenine e Dudu Falcão. Rio de Janeiro: Som Livre; 2009. 1 CD-ROM. [Perfil].
2. Merleau-Ponty M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes; 1994.
3. Zimmermann AC. Docência: do movimento entre o fazer e refletir. In: Correia WR, Muglia-Rodrigues B. Educação física no ensino fundamental: da inspiração à ação. Várzea Paulista: Fontoura, 2015. (no prelo)
4. Rancière J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica; 2013.
5. Buber M. Between man and man. London: Routledge; 2002.
6. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
7. Novaes A. Treze notas sobre o silêncio e a prosa do mundo. In: Novaes A, organizador. Mutações: o silêncio e a prosa do mundo. São Paulo: SESC São Paulo; 2014.
8. Couto M. E se Obama fosse africano?: e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras; 2011.
9. Peixoto NB. O olhar estrangeiro. In: Novaes A, organizador. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras; 1988. p.361-6.
10. Gumbrecht HU. Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto; 2010.
11. Wivestad SM. On becoming better human beings: six stories to live by. Stud Philos Educ. 2013;32:55-71.
12. Matisse H. É preciso olhar o mundo com os olhos de uma criança. São Paulo: CosacNaify; 2014. Escritos e reflexões sobre arte.
13. Merleau-Ponty M. A prosa do mundo. São Paulo: Cosac & Naify; 2002.
14. Polanyi M. The tacit dimension. London: Routledge & Kegan Paul; 1966.
15. Zimmermann AC, Morgan WJ. A time for silence? Its possibilities for dialogue and for reflective learning. Stud Philos Educ. 2015 Jul 25. doi: 10.1007/s11217-015-9485-0. Available from: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11217-015-9485-0>.
16. Orlandi EP. As formas do silêncio. Campinas: UNICAMP; 2007.
17. Caranfa A. Voices of silence in pedagogy: art, writing and self-encounter. J Philos Educ. 2006; 40:85-103.
18. Lewin D. Behold: silence and attention in education. J Philos Educ. 2014;48:355-69.
19. Caranfa A. Silence as the foundation of learning. Educ Theory. 2004;54:2, 211-30.
20. Orwell G. Politics and the English language. In: Orwell S, Angos I, editors. The collected essays, journalism and letters of George Orwell, 4, 127-140. New York: Harcourt Brace Javanovich; 1968. p.126-40.
21. Neves MHM. A incorreção política do policiamento da metalinguagem: a propósito do cultivo do irracional do “politicamente correto” em linguagem. Todas as Letras. 2012;14:198-207.
22. Erasmo D. Elogio da loucura. Porto Alegre: L&PM; 2003.
23. Freire P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
24. Langer E. Mindful learning. Curr Dir Psychol Sci. 2000;9:220-3.
25. Orr D. The uses of mindfulness in anti-oppressive pedagogies: philosophy and praxis. Can J Educ. 2000;27:477-90.
26. Frauman E. Incorporating the concept of mindfulness in informal outdoor education settings. J Exp Educ. 2010;33:225-38.
27. Merleau-Ponty M. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: Chauí M, organizadora. Textos selecionados: os pensadores. São Paulo: Abril Cultural; 1980.
28. Picard M. Le monde du silence. Paris: Presses Universitaires de France; 1954.

29. Breivik G. The quest for excitement and the safe society. In: McNamee M, editor. Philosophy, risk and adventure sports. Abingdon: Routledge; 2007.

ENDEREÇO

Ana Cristina Zimmermann
Escola de Educação Física e Esporte - USP
Av. Prof. Mello Moraes, 65
05508-030 - São Paulo - SP - BRASIL
e-mail: ana.zimmermann@usp.br
