

CRISTIANE BREMENKAMP CRUZ

**SUSTENTAR UMA POSTURA ESCUTADEIRA:
UMA PESQUISA ENTRE CULTIVO DE SILÊNCIO E PARTILHA DA PALAVRA
NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

VITÓRIA
2020

CRISTIANE BREMENKAMP CRUZ

**SUSTENTAR UMA POSTURA ESCUTADEIRA:
UMA PESQUISA ENTRE CULTIVO DE SILÊNCIO E PARTILHA DA PALAVRA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros.



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

VITÓRIA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

CRISTIANE BREMENKAMP CRUZ

SUSTENTAR UMA POSTURA ESCUTADEIRA: UMA PESQUISA ENTRE CULTIVO DE SILÊNCIO E PARTILHA DA PALAVRA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo Orientadora

Prof.^a Dr.^a Virgínia Kastrup
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr.^a Rosimeri de Oliveira Dias
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Janaína Mariano César
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Luciana Vieira Caliman
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

*escrever não é
apurar o mundo
nem torná-lo puro
escrever é
colocar-se em apuros*

*As palavras são portais para algo que não tem nome.
Entre o silêncio e a palavra moram cintilações e colorações sonoras imprecisas.
Usamos palavras para deitar nas costas largas do silêncio.*

AGRADECIMENTOS

O exercício de agradecer nos coloca diante dos inúmeros e generosos encontros que tornaram possível a realização deste trabalho e nos conecta sensivelmente com a beleza (cortante e delicada) inscrita nas descontinuidades de um caminhar... Agradeço inicialmente aos companheiros que compuseram as oficinas de silêncio e partilha da palavra na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio:

Aos bolsistas de Pic-Jr Larissa, Eliana, Ana Karolina, Carolayne, Alisson, Gerlyane, Heloisa, Henrique, Hiago, Isabeli, Jacielle, João Vitor, Karen, Lucas, Mayra, Paulo, Pyetra, Renam, Thais, Yslaine.

Às bolsistas estudantes de psicologia manejadoras das oficinas: Kettle, Simone e Samilla. Sou muito grata pela parceria, fôlego e disponibilidade de vocês em construir comigo a aventura desta expedição cartográfica!

Aos professores tutores do projeto: Pablo e Diego, pelo apoio fundamental no manejo e conexão deste trabalho em sua etapa na escola. Agradeço em especial ao Diego com quem discuti muitas passagens durante a escrita deste trabalho.

Menciono também meus agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes) que proveu recursos públicos para a realização das oficinas que articulam esta pesquisa através do Edital 14/2014 de Pic-Jr.

À afetuosa orientadora Beth Barros, por toda confiança em meu trabalho e amizade.

À professora Luciana Caliman que apesar da distância oceânica está sempre em meus afetos.

À professora Janaína Mariano César pela intuição compartilhada, amizade e escuta atenta ao percurso formativo que este trabalho atualiza.

À Virgínia Kastrup pelas apostas na aprendizagem inventiva. Agradeço muito pela precisão de seus apontamentos e interesse por esta pesquisa.

Ao professor Carlos Eduardo Ferrazo pelos fazeres cotidianos que fomentam redes de liberdade e apostas na educação pública.

À Marcia Moraes pelas indicações sensíveis e precisas.

À Rosimeri Dias pelo acolhimento entusiasmado à leitura deste trabalho em sua etapa final.

Aos trabalhadores da *Library of Tibetan Works And Archives*, em especial ao professor Gyaltzen Tsering que mais de uma vez recebeu a comitiva brasileira em sua casa para conversas animadas sobre filosofia budista e culinária tibetana. Agradeço também à Karen Chodron por todo apoio na ida para Dharamsala e à Priscila Dias pela amizade surgida no *Tushita Meditation Center*.

Presto homenagem à Kalsang Chokpa que me acolheu de forma muito afetuosa e compassiva em McLeod Ganj, fazendo-me emocionar muitas vezes diante da generosidade do povo tibetano expressa em suas ações.

À Jetsumna Tenzin Palmo que me olhou fundo nos olhos. A ela e a todas as monjas do *Dongyu Gatsal Ling Nunnery* agradeço pelas boas conversas, generosidade e apoio no período que estive mergulhada na escrita deste trabalho durante minha hospedagem neste convento.

Aos amigos que frequentam o Grupo de Estudos Budistas Bodisatva, em especial à Samyra, Jana, Sonia, Bia, Vitor, Ivana, Ellen, Lenita, Clecio e Anderson, além do meu tutor Marcelo. Sou muito grata por nossos encontros e amizade e pela postura *escutadeira* da amiga Samyra Lobino nos momentos alegres e difíceis da vida.

Ao Lama Padma Samten e demais companheiros do Centro de Estudos Budistas Bodisatva Caminho do Meio que proveram condições favoráveis à prática budista e à escrita deste trabalho nas vezes em que fui à Viamão.

Aos companheiros do NEPESP: Tuhany, Jomar, Carol Freitas, Pablo, Carol Roseiro, Danuza, Fê Biajoli, Aline... Agradeço pelas intervenções e apontamentos sensíveis, pela companhia e amizade neste percurso.

Ao Nelson Lucero pela amizade ao longo de tantos anos e por sempre me apoiar no percurso acadêmico... Sou muito grata pela nossa amizade!

Aos companheiros da Comunidade que Sustenta a Agricultura (CSA Sapê do Norte) pelas apostas compartilhadas na agroecologia urbana, em especial menciono Vitor pelo trabalho incansável neste coletivo.

A minha querida mãe Laira, meus irmãos Paulo e Juju e a meu sobrinho Sal que contagia alegria por onde passa.

Também agradeço ao Pedro pela escuta sensível e por acolher de modo amoroso as angústias envolvidas na etapa final deste trabalho.

À Capes por disponibilizar bolsa de estudos durante os quatro anos deste percurso.

Aos colegas e amigos da turma 13 D: Carline, Fernanda, Edilene, Suzana... Agradeço pelo companheirismo ao longo deste percurso; Aos funcionários do PPGE: Roberta, Diogo e Ana agradeço pelo apoio na resolução dos trâmites burocráticos. Menciono também agradecimentos à Thiara Cruz pela revisão cuidadosa deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa-intervenção propõe-se a discutir algumas pistas para uma aprendizagem da escuta, da atenção e da sensibilidade através do cultivo do silêncio em práticas de meditação budista da atenção/consciência. Na primeira parte da pesquisa, em interlocuções propostas com Deleuze, Arseniev, Rilke e Varela, analisamos a suposta separatividade entre eu e outro e problematizamos as relações com o conhecimento pautadas por processos representacionais. Apontamos o surgimento das relações em sua produção coemergente – de inseparabilidade entre sujeito e mundo – e situamos o conhecimento enquanto produção de realidades e não simplesmente constatação de fatos preexistentes. Em seguida, realizamos uma análise da meditação budista da atenção/consciência (*shamatha/vipassana*) nas interlocuções com Jetsumna Tenzin Palmo, Chagdud Rinpoche, Thich Nhat Hanh, Allan Wallace, Lama Padma Samten, Claire Petitmengin, Varela, Thompson e Rosch, entre outros, e analisamos as apropriações capitalísticas das práticas de meditação na contemporaneidade. Concluímos este capítulo afirmando a necessidade de ancorar os exercícios de meditação em uma direção ética de cultivo das atitudes e pensamentos a fim de trazer benefícios à coletividade. Partilhamos algumas cenas envolvidas na montagem de oficinas de silêncio e cultivo da meditação budista da atenção/consciência através de um edital público de Iniciação Científica Júnior (Edital 14/2014 da Fapes) na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio, realizadas entre 2015 e 2017 em São Mateus-ES. Neste percurso, narramos algumas cenas como pistas para uma educação ancorada na transformação ética individual e coletiva.

Palavras-chave: Educação. Coemergência. Aprendizagem da Atenção. Ética.

ABSTRACT

This research-intervention work addresses some questions on an attentive listening and learning, as well as on a sensitivity through the cultivation of silence in Buddhist attention/awareness meditation practices. In the first part of the research, in interlocutions proposed by Deleuze, Arseniev, Rilke and Varela, it is discussed with the supposed separation between the self and the other and the relations with knowledge marked by representative processes. Moreover, here, it is pointed out the arising relations of its co-emergent production – inseparability between subjects and the world – and situated knowledge as the production of realities and not simply verifying pre-existing facts. Then, we performed an analysis of Buddhist attention/awareness meditation (*shamatha/vipassana*) in the interlocutions with Jetsumna Tenzin Palmo, Chagdud Rinpoche, Thich Nhat Hanh, Allan Wallace, Lama Padma Samten, Claire Petitmengin, Varela, Thompson and Rosch, among others, besides analyzing capitalistic appropriations of contemporary meditation practices. This chapter was concluded by stating the need to anchor meditation exercises in an ethical direction of practicing attitudes and thoughts. It is also shared here some scenes of silence workshops and the cultivation of Buddhist meditation of attention/conscience through a public notice of a High School scientific initiation (Edition 14/2014 of FAPES) at the State School of Elementary and Secondary Education (EEEFM), named Santo Antônio, between 2015 and 2017 in São Mateus-ES and in this path we narrate some scenes as clues for an education anchored in an individual and collective ethical transformation.

Keywords: Education. Coemergency. Attention Learning. Ethics.

RESUMEN

Este trabajo de investigación-intervención propone discutir algunas pistas hacia un aprendizaje de la escucha, de la atención y de la sensibilidad a través del cultivo del silencio en prácticas de meditación budista de la atención/consciencia. En la primera parte de la investigación, en interlocuciones propuestas con Deleuze, Arseniev, Rilke y Varela, problematizamos la supuesta separatividad entre yo y otro y las relaciones con el conocimiento marcadas por procesos representacionales. Asimismo señalamos el surgimiento de las relaciones en su producción coemergente – de inseparabilidad entre sujeto y mundo – y situamos el conocimiento como producción de realidades y no simplemente verificación de hechos preexistentes. Enseguida, realizamos un análisis de la meditación budista de la atención/consciencia (shamatha/vipassana) en las interlocuciones con Jetsumna Tenzin Palmo, Chagdud Rinpoche, Thich Nhat Hanh, Allan Wallace, Lama Padma Samten, Claire Petitmengin, Varela, Thompson e Rosch, entre otros, además analizamos las apropiaciones capitalistas de las prácticas en la contemporaneidad. Concluimos este capítulo afirmando la necesidad de anclar los ejercicios de meditación en una dirección ética de cultivo de las actitudes y pensamientos. Asimismo, compartimos algunas escenas involucradas en la organización de los talleres de silencio y cultivo de la meditación budista de la atención/consciencia a través de una convocatoria pública de iniciación científica Junior (Convocatoria 14/2014 de la FAPES) en la Escuela Estadual de Enseñanza Fundamental y Media (EEEFM), llamada Santo Antônio, entre 2015 y 2017 en São Mateus-ES. A lo largo de esta trayectoria narramos algunas escenas como pistas para una educación anclada en la transformación ética individual y colectiva.

Palabras clave: Educación. Coemergencia. Aprendizaje de la atención. Ética.

SUMÁRIO

1	NOTAS INICIAIS	14
1.1	SEGUIR PISTAS TÁTEIS E INAUDITAS.....	15
1.2	AS <i>NASCENTES</i> DA PESQUISA SÃO <i>VIGÊNCIAS</i> DE UM PERCURSO	31
1.3	ENTRE ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E TÁTICAS DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO	33
1.4	REENCANTAR O CONCRETO DE NOSSAS PRÁTICAS	38
1.5	POLÍTICAS COGNITIVAS E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS E MUNDOS COEMERGENTES	44
1.6	ENTRE ATENDER E ESCUTAR: O MANUSEIO DA ATENÇÃO COM OBJETOS MOVENTES.....	55
2	UM CONVITE À PRÁTICA DO SILÊNCIO: A MEDITAÇÃO BUDISTA COMO MÉTODO	70
2.1	A PRÁTICA DE MEDITAÇÃO <i>SHAMATHA</i>	83
2.2	A PRÁTICA DE MEDITAÇÃO <i>VIPASSANA</i>	98
2.3	UMA ANÁLISE DAS APROPRIAÇÕES DA MEDITAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO.....	115
2.4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDITAÇÃO BUDISTA SEGUNDO A PSICOLOGIA MODERNA	128
3	PESQUISAR AO <i>MODO HAIKAI</i>.....	137
3.1	COM QUANTOS OLHARES SE CONSTRÓI UMA RELAÇÃO?	141
3.2	UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PESQUISADORA.....	143
3.3	CRONOLOGIAS NO TRANSCORRER DA PESQUISA	157
3.4	CRONOGENESES DO TRABALHO: NAS BEIRAS DO CAMPO-TEMA E ÀS MARGENS DAS OFICINAS	173
3.5	QUAL A TEMPERATURA DO SILÊNCIO?	189
3.6	O TEMPO ENTRE RUMINAR E DIGERIR OS ACONTECIMENTOS.....	202
3.7	O ESPAÇO <i>FORA-OFICINA</i> E A DESMONTAGEM DE FRONTEIRAS DISCIPLINARES	206
3.8	POR UMA ÉTICA DAS COMPOSIÇÕES	213
4	CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS	222
	REFERÊNCIAS.....	226

1 NOTAS INICIAIS

1. *A aventura de uma expedição convoca abertura a caminhos imprevisíveis.*
2. *A sinuosidade da estrada só o tempo é que trata.*
3. *Não há seta que aponte a direção a seguir. O caminho indicado é somente um indício.*
4. *A trilha não se encontra no trajeto percorrido: é um traçado vivo.*
5. *O mundo vacila na corrente do aprendizado¹*

Chegamos logo a uma bifurcação, com uma das veredas acompanhando o rio e a outra seguindo para algum lugar à direita: assim era preciso colocar o sinal combinado. Instalados os sinais, voltamos a caminhar, certos de que os soldados compreenderiam as indicações e tomariam o rumo devido. Ao cabo de dois quilômetros paramos por um motivo qualquer, provavelmente para retirar da bagagem algum objeto necessário. Tendo esperado em vão os soldados, voltamos para encontrá-los. Vinte minutos foram-nos suficientes para alcançar a encruzilhada: logo percebemos que os soldados não tinham percebido o nosso sinal, enveredando-se pelo outro caminho. Dersu se pôs a vituperar: “Que gente!” dizia. “Caminham com cabeça balançando, feito criancinhas. Têm olhos, mas não sabem olhar” [...] Afinal, como podiam caminhando por uma trilha onde já não viam nossos rastros, obstinarem-se, apesar de tudo, a segui-la? Os soldados justificaram-se alegando que os sinais eram tão pequenos que não se podia nota-los. O *gold* não fez objeções e nem replicou. Compreendeu que fatos que lhe pareciam claros poderiam ser vagos para os outros. Tomamos chá e reiniciamos a marcha (ARSENIEV, 1997, p. 154-155).

¹DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987, p. 25.

1.1 SEGUIR PISTAS TÁTEIS E INAUDITAS

Acompanhamos no fragmento que abre este texto em curso a divergência de captação de sinais que, por um lado, parecem imperceptíveis e desconhecidos aos soldados e, por outro, são marcadores em relevo para o caçador Dersu Uzala. Para o cartógrafo e explorador Vladimir Arseniev e seu destacamento, esse hábil leitor de pistas da região siberiana do Uçuri tornou-se um guia – no sentido amplo que esta palavra pode assumir e ainda iremos desdobrar. A familiaridade com a qual Dersu se movimenta e cuida da região, cujos limites exploram juntos, provoca estranhamento e aturdimento em Arseniev, exigindo que sua atenção roçasse, “contornando como um mergulhador em suas sondagens” (DELEUZE, 1987, p. 90), as impressões não traçadas por ele, mas suscitadas no encontro com Dersu Uzala.

As transformações em curso ganham densidade nos escritos do cartógrafo. Alguma coisa o desapruma e convoca registro: ali onde o rumo incerto surgia. As bordas da experiência são traçadas no diário de bordo². E que não vejamos na narrativa escrita por Arseniev a simples exposição de sua memória (voluntária ou involuntária), mas o traçado de linhas de um aprendizado: do espanto com o caminho ético que se abria.

De maneira fortuita e inevitável, Arseniev via-se de tal modo enredado que é forçado a pensar e reposicionar o quanto pode suas retinas acostumadas. Uma violência o conduz e arrasta à busca, ao mesmo tempo em que a dissolvia. Deleuze (1987) já afirmava que aprender diz respeito essencialmente à potência de nos desorganizarmos diante dos signos emitidos pela matéria expressiva. Os signos são objeto de um “aprendizado temporal e não de um saber abstrato” (DELEUZE, 1987, p. 4). Não é pela assimilação de conteúdos objetivos, mas, perdendo tempo diante do que se estranha, o movimento do aprender se exercita. E entranha. Corporifica.

² Referimo-nos à narrativa literária que percorre uma expedição coordenada pelo explorador, cartógrafo e escritor Vladimir Arseniev na taiga da região siberiana do Uçuri, extremo oriental da Rússia Asiática. Durante a expedição realizada no ano de 1902, Arseniev e seu destacamento travaram contato com o caçador da etnia *gold* Dersu Uzala. Anos mais tarde, em novas expedições entre 1907 e 1908, eles voltam a se encontrar. A sensibilidade e exercício ético cultivado pelo caçador Dersu Uzala marcaram profundamente o coração de Arseniev, exigindo que este narrasse a viagem em um diário de bordo publicado pela primeira vez na Rússia em 1923. Em 1975, o diretor de cinema japonês Akira Kurosawa realizou um longa-metragem diretamente inspirado no livro com o título homônimo *Dersu Uzala*.

Tudo que me era incompreensível parecia-lhe simples e claro. Acontecia de ele encontrar pistas num lugar onde eu não notava nada, por mais que me esforçasse. Ele, pelo contrário, sabia perceber que tinha passado por ali uma corça velha com seu filhote de um ano de idade. Esses dois animais, explicava-me, depois de pastar brotos de filipêndula, desabaram ali, por certo assustados com alguma coisa. Essas observações não eram em absoluto feitas por exibição, uma vez que nos conhecíamos muito intimamente. Dersu as expunha apenas por este hábito inveterado de não negligenciar nenhum detalhe e de considerar tudo com atenção (ARSENIEV, 1997, p. 121).

A ressalva feita por Arseniev não passa despercebida. O que move Dersu Uzala em suas ações? Que afetos estão na base do desdobramento de seus atos? Em uma passagem interessante, o cartógrafo nos conta que certa vez ele e Dersu espreitavam aves que poderiam ser caçadas assim que pousassem na margem de um rio. Enquanto se distraíam, os dois atiraram pedras para o ar, a fim de praticar a pontaria: “Lancei dez, das quais Dersu arrebitou oito com suas balas. Ficou satisfeito, mas não por vaidade, absolutamente; estava apenas feliz de constatar que a caça ainda lhe permitia ganhar a vida” (ARSENIEV, 1997, p. 99).

Uma distinção importante é intuída nesse encontro, ainda que não pudesse por enquanto ser partilhada. Na construção de um mapa intensivo e processual, veremos Arseniev discriminar os afetos destoantes, que podem estar na base das ações que praticamos. Tal exercício cartográfico pode ser também encontrado na parte III do livro *Ética* (2009), de Spinoza. Em uma operação investigativa, o filósofo irá acompanhar os diferentes afetos sob os quais agimos ou padecemos. Empenhado nessa tarefa, situará a diferença entre a soberba (ou vaidade) e o que podemos chamar de uma qualidade experiencial de contentamento. Enquanto a primeira produz uma sensação de dissimetria e separatividade na relação entre sujeito e mundo, enrijecendo e crispando essa própria separação ao produzir hierarquização, a experiência do contentamento, por outro lado, se aproxima da sensação de equanimidade sóbria perante a vida, na alegria de saber-se potente e ao mesmo tempo ínfimo neste mundo provisório, misterioso e insondável.

Atento aos movimentos em curso, Dersu cuidava dos encontros que fazia. Contentava-se com o caminho que, a despeito dele, trilhava e o praticava e nutria. O que move Dersu Uzala em seus atos, o exercício no qual se apoia e sustenta, parece a Arseniev uma espécie de arte, uma qualidade de ética da expressão. Isto é, a linha de maior força para suas ações era a de expressar-se cuidando simplesmente. Dersu dispunha dos atos que praticava, colocando-se

atentamente a serviço da natureza e de outros seres, ao invés de caprichosamente exigir que estes lhe servissem e a ele se dispusessem.

Essa forma de exercício da existência é rara e por isso mareja os olhos dos que fragilmente se conectam, timidamente desconcertados. Há algo de generoso e largo que suscita estranhamento e nos convida a um exercício de partilha. Próximo ao que vivenciou também o jovem Franz Xaver Kappus ao tecer correspondências com o experiente poeta alemão Rainer Maria Rilke. Em *Cartas a um jovem poeta* (2013), de Rilke, encontramos um confuso e inseguro jovem rapaz que escreve à Rilke tentando receber em contrapartida alguma crítica de seu trabalho como poeta principiante. O jovem Kappus buscava na correspondência algum modo de ressalva e autorização que lhe desse força para seguir o caminho que trilhavam em comum. Malgrado suas intenções, no entanto, o que acompanhamos é o desarranjo de seus pressupostos. Ao invés de dar força e sustentar simplesmente a confusão do rapaz, Rilke de saída o convida a um exercício de conversão da atenção:

O senhor me pergunta se os seus versos são bons. Pergunta isso a mim. Já perguntou a mesma coisa a outras pessoas antes. Envia os seus versos para revistas. Faz comparações entre eles e outros poemas e se inquieta quando um ou outro redator recusa suas tentativas de publicação. Agora (como me deu licença de aconselhá-lo) lhe peço para desistir de tudo isso. O senhor olha para fora, e é isso, sobretudo que não devia fazer agora. Ninguém pode aconselhá-lo e ajudá-lo, ninguém. Não há senão um caminho. Volte-se para si mesmo. Investigue o motivo que o impele a escrever; comprove se ele estende as raízes até o ponto mais profundo do seu coração. Isto, acima de tudo, pergunte na hora mais tranquila de sua noite: sou mesmo forçado a escrever? (RILKE, 2013, p. 22).

Rilke não recua diante dos titubeios do rapaz. Afirma que é preciso desenterrar uma resposta franca a essa questão e, no próprio ato de produzi-la, é preciso enfrentá-la. E se a resposta for afirmativa, se o poeta for mesmo interpelado por essa questão, então é aconselhável construir sua vida de acordo com tal necessidade: os versos resultantes serão dignos e não mais precisarão ser contrastados, pois nele estarão inscritos um pedaço e uma voz da criação. “Uma obra de arte é boa quando surge de uma necessidade. É no modo como ela se origina que se encontra seu valor, não há nenhum outro critério” (RILKE, 2013, p. 24).

Não devemos, no entanto, confundir a postura indicada por Rilke com o processo intimista de vasculhar as gavetas contidas nas histórias pessoais, fantasias ou memórias de um sujeito ou uma individualidade. O voltar-se para si de que fala Rilke, paradoxalmente, guarda um empenho de abertura ao mundo e de saída de si. Em outras palavras, Rilke nos dá uma

indicação sutil cujo valor parece incidir nos modos de expressão a serem experimentados, de modo que o ato de escrever possa resvalar em sua potência máxima de transmutação de estados afetivos. Sendo essa sua linha de maior força, as expectativas individuais e ambições relacionadas e imiscuídas em meio ao ato da escritura são rebaixadas e secundarizadas. Outra composição de forças pode ser instaurada como plano de incidência da ação de escrever³.

Vale dizer que o que se aspira com o enfrentamento convidado pelo poeta não é um purismo despropositado e impossível, mas uma espécie de limpeza, o traçado de uma linha de sobriedade compartilhada tanto por Dersu Uzala tanto quanto por Rilke em seus fazeres. Tal traçado não se exerce sem trabalho de enfrentamento de questões como abordadas pelo escritor⁴. Afinal, em literatura assim como no exercício do pensamento em outras formas de expressão, é preciso deixar-se afetar pela violência dos encontros, o que nos garantirá a marca da necessidade de expressão. É o desdobramento dessa necessidade que atuará e marcará a autenticidade do material transmutado – seja em poesia, em pintura, dança, escultura, docência, pesquisa ou qualquer outra atividade de criação cotidiana.

Muitos poetas e escritores insistem neste exercício de talhar a escrita no ventre de um trabalho de modificação de si e do mundo. Pensar o próprio movimento do escrever, escutar seus ruídos, sensíveis aos fluidos que impulsionam a genuinidade desse exercício, sustentando-o ao ressaltar a prática de liberdade e criação que pode ser acionada e desdobrada. De todos esses praticantes da escrita, ouvimos desafios, a luta de forças, a linha minoritária que surge quase inaudita a conjurar formações identitárias dominantes e ruidosamente insistentes. É o que acontece também com o poeta Mario Quintana. Ao escrever uma carta direcionada a um jovem que lhe faz um convite de ampliação do olhar,

³Janice Caiafa (2000) afirma que desse modo a escritura se conjuga com fluxos exteriores ao texto e conjura a partir do interior a construção da carreira e/ou mercado editorial. Inscrevendo neste intervalo a potência de mutação e duração intensiva da diferença, “a singularidade própria de escrever é revigorada e afirmada” (CAIAFA, 2000, p. 78).

⁴Encontramos também em Caio Fernando de Abreu, mais especificamente na tessitura de uma carta denominada “Carta a Zézim”, endereçada ao jornalista e amigo José Marcio Penido em 22 de dezembro de 1979, o exercício de provocar tensionamentos nas forças que movem e animam a escrita. Pela força desta narrativa, compartilhamos alguns trechos: “Você quer escrever. Certo, mas você quer escrever? (...) O que tem aí é uma questão de honestidade básica. Essa perguntinha: você quer mesmo escrever? [...] Pra mim escrever é enfiar um dedo na garganta. Depois, claro, você peneira essa gosma, amolda-a, transforma. Pode sair até uma flor. Mas o momento decisivo é o dedo na garganta. E eu acho — e posso estar enganado — que é isso que você não tá conseguindo fazer. Como é que é? Vai ficar com essa náusea seca a vida toda? E não fique esperando que alguém faça isso por você. Ocê sabe, na hora do porre brabo, não há nenhum dedo alheio disposto a entrar na garganta da gente” (ABREU, 2005, p. 152).

acompanhamo-lo debruçado sobre o exercício que se tornou um caminho de sustentação da existência possível para ele:

Como vê, para isso é preciso uma luta constante. A minha está durando a vida inteira. O desfecho é sempre incerto. Há na Bíblia uma passagem que não sei que sentido lhe darão os teólogos; é quando Jacob entra em luta com um anjo e lhe diz: Eu não te largarei até que me abençoes. Pois bem, haverá coisa melhor para indicar a luta do poeta com o poema? Não me pergunte, porém, a técnica dessa luta sagrada ou sacrílega. Cada poeta tem de descobrir, lutando, os seus próprios recursos. Só te digo que debes desconfiar dos truques da moda que, quando muito, podem enganar o público e trazer-te uma efêmera popularidade (QUINTANA, 2005, p. 38).

Quintana afirma que não gosta de escrever em prosa: “estes textos sem margem que nunca sei como, onde e quando parar” (QUINTANA, 2005, p. 39). Prefere expressar-se por meio de poemas, os quais são súbitos e vorazes como um grito “todo poema é, para mim, uma interjeição ampliada” (QUINTANA, 2005, p. 39). É nessa prática que o vemos cravar sua existência, no exercício laborioso e sempre recomeçado de buscar a ponta aguda da palavra escrita: o dente frouxo da língua é seu caminho.

Talvez por isso sustente e afirme o estilo como sendo uma dificuldade de expressão. Para o poeta, produzir um estilo é algo como engravidar e gerar nascimento entre o que nos impele a escrever e os meios de que dispomos para expressar. O estilo nasce nessa quentura em ebulição, sua lição é dispor do desatino. No estreito filete, no vácuo fértil, no rastro, é que se encontra um provisório caminho.

Essa posição é compartilhada por Deleuze (1987) para quem aponta que “só criamos entre obstáculos”. Para Deleuze, o pensamento se ergue como entre agulhas na pele: são pedregulhos férteis que insistem. Ele assim o experimentava, afirmando que um trabalho de literatura escrito por boa vontade e conduzido pela inteligência ou o trabalho de arte pautada em expectativas, que não tem sua linha de maior força na violência provocada pela necessidade de transformar-se e expressar-se, darão ao leitor a impressão de que “teriam podido ser outros e ditos de forma diferente” (DELEUZE, 1987, p. 20). Isto é, alheios à quentura que move e anima a escrita, as palavras mecanicamente soarão frias e sem uma dinâmica própria que as faça funcionar vivamente. Poderíamos nos perguntar: o que acontece para que se entre em um ou outro caminho e se torne sensível a determinados modos de relação e expressão? Como Kappus e Arseniev se disponibilizaram ao aprendizado de um caminho ético? Que regimes de afetabilidade nos tornam sensíveis aos modos de expressão

que exercitamos? Ou ainda, correndo o risco de sermos bruscos, como nos singularizamos? Deleuze (1987) afirma que nunca se sabe como uma pessoa aprende. “Eis aí o grande mistério do mundo!” (DELEUZE, 1987, p. 21).

Quem sabe como um estudante pode-se tornar repentinamente bom em latim? Que significados (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos pais e professores nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 1987, p. 21).

Em outras palavras, poderíamos dizer que para Deleuze (1987) é pelas costas das relações que aprendemos e nos constituímos. Sintonizamo-nos se nos despimos, posicionando-nos lado a lado, abertos e desprendidos.

Aprender é, de início, considerar uma matéria, um ser, um objeto, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja egiptólogo de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação aos signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 1987, p. 4).

Seguir pistas inauditas e invisibilizadas para olhos nus: exercício de compor com a matéria até que esta se torne expressiva, até que relevos surjam como marcadores de um caminho a percorrer. Desobjetificar os sinais e rastrear suas pistas sem acreditar em demasia nelas, tampouco duvidar ou desinvestir da produção de mundos. Deleuze (1987) afirma que, em função de situações concretas, sofremos uma espécie de violência que nos leva à busca pela verdade. A violência a que somos submetidos ameaça qualquer estabilidade, desajeita o que se forma e se erige. São forças que atuam de modo inevitável, moduláveis e processuais em seu sentido; exigem simpatia pelo mistério e acolhida da fricção que desapruma. Abertura aos rumos incertos e aos contornos que nos desarrumam.

Deleuze (1987) não se refere, no entanto, à verdade como constatação de realidades preexistentes, universais ou absolutas, desde sempre dadas e representáveis. Numa outra direção afirma que “há sempre a violência de um signo que nos força a procurar e nos rouba a paz” (DELEUZE, 1987, p. 15). Afirmará, nesse sentido, que tudo aquilo que nos violenta é mais rico do que os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado, pois “mais importante do que o pensamento é aquilo que faz pensar” (DELEUZE, 1987, p. 29). A busca

empreendida transfigura e atrapalha projetos constituídos e o que se encontra é o avesso da constatação representativa. A ação criadora retroage sobre quem cria, transforma e sacode intencionalidades, desajeita, exige presença, explode e se afirma.

Em uma passagem interessante, Deleuze (1987) irá ainda afirmar que ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um “dom” (DELEUZE, 1987, p. 25). Porém, este dom corre o risco de não trazer qualquer benefício se não tivermos os encontros necessários; e, sobretudo, se não cultivarmos uma fundação, isto é, uma ação de entrega e disponibilidade aos encontros.

Corremos, além disso, um risco ainda mais grave. O dom pode tornar-se apenas infrutífero caso não sejamos capazes de vencer certas crenças. A primeira dessas crenças é atribuir aos objetos os signos de que ele é portador. “Tudo nos leva a isso: a percepção, a paixão, o hábito, a inteligência e até mesmo o amor-próprio” (DELEUZE, 1987, p. 27). Pensamos que o próprio objeto traz o segredo do signo que emite e sobre ele nos fixamos, dele nos ocupamos para decifrar o signo. Por comodismo, Deleuze chama de “objetivismo” essa tendência que nos é natural ou pelo menos habitual.

Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que deles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições e assim que experimentamos o prazer de uma impressão, como o esplendor de um signo, só sabemos dizer “ora, ora, ora”, o que vem a dar no mesmo de “bravo, bravo, bravo”, expressões que manifestam nossa homenagem ao objeto (DELEUZE, 1987, p. 25).

O objetivismo não poupa o reducionismo que a fixação a ideias, objetos, pessoas, conceitos, mundos constituídos etc. ocasiona. Ele não resulta de uma tendência única, mas da reunião de um complexo de tendências. Deleuze (1987) afirma que relacionar um signo ao objeto que o emite e atribuir ao objeto o benefício do signo é de início a direção natural da percepção ou da representação. Irá ainda ressaltar que essa é também a direção do prazer e da atividade prática que se baseia na posse das coisas ou na consumação dos objetos. No entanto, trata-se de uma posição utilitarista e dependente, da qual padecemos profundamente se não ultrapassamos a pernicioso crença que nos faz desejar a objetividade “como a percepção deseja o objeto” (DELEUZE, 1987, p. 27). A dificuldade em vencer essa crença é de tal modo desafiadora que precisa ser enfrentada a cada manhã que se renova e se erige. Deleuze (1987)

se dá conta do empenho necessário para superá-la e profere intrigado: “Como é difícil, em qualquer campo, renunciar a essa crença em uma realidade exterior!” (DELEUZE, 1987, p. 30).

Por isso, os desvios são fundamentais para compor qualquer busca ou aprendizado, pois em cada campo ficamos decepcionados quando o objeto não revela o segredo que esperávamos: a mistura de tintas não fornece a tonalidade de cor desejada pelo pintor assim como a pressão das palavras escritas no papel, frequentemente, desloca e produz vertigem no poeta... É a partir desses contornos imprecisos, no entanto, e da tontura ocasionada pelos descaminhos que a vacuidade dos encontros porta que se abre em nós um trabalho exigente de empenho, sustentação e cuidado. Em outras palavras, há sempre uma oportunidade de criação convocada desde que emergja em nós uma qualidade de espera e empenho sustentado, algo como uma presença intensiva a partir da qual nos reposicionamos e constituímos de maneira mais potente e afirmativa.

Deleuze (1987) afirma que superar a falaciosa crença objetivista não é simples e nem acontece sem exigência de transformação das nossas tendências habituais. Exige trabalho de conversão do olhar, novas posturas de um corpo e redirecionamento sensível da atenção que deve se operar não propriamente do exterior para o interior, mas para a processualidade que aponta os modos de funcionamento não sintonizados em que nos fixamos.

Construir uma atenção à maleabilidade das composições com os quais trabalhamos e à malha tão fina quanto frágil que funciona e faz funcionar certos agenciamentos⁵ é o desafio apontado por Deleuze (1987). O trabalho de conversão da atenção necessário para compor qualquer aprendizado exige aberturas frente ao amálgama entre as forças de um encontro e sua materialização em uma matéria concreta e formatada, o que terá o sentido de liberdade

⁵O conceito de agenciamento é descrito por Deleuze, segundo François Zourabichvili (2004), como um acontecimento multidimensional. O autor dirá que estamos em presença de um agenciamento quando podemos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente (agenciamento maquínico de corpos e agenciamento coletivo de enunciação). Afirma ainda que os agenciamentos remetem em última instância ao campo de desejo sobre o qual se constitui e são afetados por certo desequilíbrio. Zourabichvili lembra que o conceito de agenciamento proposto por Deleuze substitui o conceito de máquinas desejantes a partir da obra *Kafka: por uma literatura menor*. Para Deleuze, só há desejo agenciado ou maquinado. Isto é, não se pode apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído (ZOURABICHVILI, 2004).

perante a sensação de dependência ao que não é senão um disparador que surge para tão logo se desvanecer.

Podemos, nessa direção, frutificar muitas questões que nos dispõe ao exercício de produção de si de modo indissociável da invenção de mundos na realização desta pesquisa: como fazer acordo com os desvios que se traçam apesar das nossas rotas e intenções? Como ganhar força com as bifurcações, as variações que surgem quando caminhos costumeiros descansam e nos apontam possibilidades até então invisibilizadas? Como renovar a ação cotidiana para criar mundos inéditos e afirmativos em sintonia com o exercício ético praticado por Dersu Uzala e Rilke? Como nos relacionar com os acontecimentos e as pessoas com energia autônoma, sem depender, padecer ou precisar impressioná-las? Em suma, como constituir relações mais alegres, autônomas, libertárias e potentes conosco, com os outros e com o mundo no qual habitamos?

Diante dessas questões, há, no entanto, ainda uma segunda pergunta que subsistirá para Deleuze (1987) e nos toca ao apontar o risco e os modos de enfrentamento diante da segunda crença a ser ultrapassada. Deleuze (1987) afirma que em cada linha de aprendizado passamos por experiências análogas, em momentos diversos.

Acontece, então, “este segundo perigo recorrente: esforçamo-nos por encontrar uma concepção subjetiva à decepção com relação ao objeto” (DELEUZE, 1987, p. 33). Esta é a segunda crença que Deleuze afirma necessitarmos firmemente enfrentar e nos desvencilhar:

Cada linha de aprendizado passa por esses dois momentos: a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstruímos conjuntos associativos (DELEUZE, 1987, p. 36).

Deleuze (1987) afirma que o mecanismo da decepção objetiva e sua remediação em uma compensação subjetiva acontecem seja no amor, seja na arte. E compartilha a razão: o signo é sem dúvida mais profundo que o objeto que o emite, mas ainda se liga a esse objeto, ainda está semicoberto. “O sentido do signo é sem dúvida mais profundo do que o sujeito que o interpreta, mas se liga a esse sujeito, se encarna pela metade em uma série de associações subjetivas” (DELEUZE, 1987, p. 36). Assim, encontramos-nos frequentemente saltando de um polo a outro, preenchendo a decepção do objeto com uma compensação do sujeito na

tentativa frequente de decifrar os signos a partir de memórias e fantasias de uma individualidade ensimesmada e, desse modo, não criamos para além de associar ideias e expor fantasias surgidas da imaginação absorta em si mesma. Desde essa perspectiva, não nos chocamos com forças impessoais e tampouco podemos expressar um mundo inédito:

Pela arte nós podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que por ventura existem na lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem mais diversos entre si do que os que rolam no infinito... (PROUST *apud* DELEUZE, 1987, p. 40).

Deleuze (1987) nos convida à perspicácia de atuar como aprendizes-artistas cuja marca distinguível é a habitação de uma potência de diferirmos de nós mesmos. Podemos acompanhá-lo no esforço delicado de ultrapassar a dualidade que nos aprisiona em perspectivas e pontos de vista ora subjetivistas, ora objetivistas, questionando-se: “mas afinal o que existe para além do objeto e do sujeito?” (DELEUZE, 1987, p. 37).

Essa é uma questão que o persegue, impulsiona e resta sendo a que nos faz vibrar também. O que subjaz além da dualidade entre as dimensões subjetiva e objetiva da realidade? Ou ainda, o que permanece presente quando os sentidos desmoronam e exige recriação de caminhos aparentemente já traçados de antemão, convocando invenção de si e do mundo?

Deleuze (1987) irá afirmar que é a essência o que constitui a verdadeira unidade do signo e do sentido. “É ela que constitui o signo como irreduzível ao objeto que emite; é ela que constitui o sentido como irreduzível ao sujeito que o apreende” (DELEUZE, 1987, p. 36). A essência não é pensada por Deleuze (1987) como individualidade, algo ensimesmado e imutável. Pelo contrário, a essência é a própria diferença, isto é, a potência incessante de expressar mundos subjetivos e objetivos inéditos a partir dos processos de diferenciação que nos atravessam. Esta é “a última palavra do aprendizado ou a revelação final” (DELEUZE, 1987, p. 38).

No esforço compartilhado de dissuadir os extremos objetivista e subjetivista⁶ em nossa cultura, encontramos também as pesquisas de Varela, Thompson e Rosch (2003). Esses

⁶Fazemos referência à visão enativa proposta por Francisco Varela (1992) a partir da qual afirmamos a inseparabilidade entre sujeito e mundo no processo de produção de conhecimento e realidade. Na visão enativa, a cognição não representa, pois age de modo corporificado (VARELA, 1992). “A realidade não surge como um

autores afirmam que, apesar das aparentes diferenças entre concepções (objetivismo x subjetivismo), tais dualismos estão profundamente conectados, pois a própria origem do subjetivismo está no objetivismo⁷. “Existe uma oscilação entre objetivismo e subjetivismo ligado ao conceito de representação. Assim, a representação pode ser formulada tanto como “projeção” (subjetivismo) quanto como a “recuperação” (objetivismo) do mundo” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 245).

Os autores afirmam que a base da perspectiva objetivista pode ser encontrada na tendência habitual de nos apegarmos a regularidades fixas e estáveis. Por outro lado, um alicerce absoluto é também frequentemente procurado na via inversa, uma vez que frequentemente costuma-se perseguir tal regularidade nas intimidades entranhadas do sujeito – o que se manifesta, nesta visada, como um desejo de verdade essencialista que insistimos em buscar em práticas de autoconhecimento do eu⁸.

Varela, Thompson e Rosch (2003) afirmam que os diversos tipos de realismo cognitivo apesar de suas distinções compartilham a convicção de que “a cognição é alicerçada na representação de um mundo predeterminado por um sujeito preexistente” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 242). Em outras palavras, independentemente de se buscar uma fundação última dentro ou fora do sujeito, a motivação e o padrão de pensamentos básico continua sendo o mesmo, a saber, “uma tendência para o controle”⁹ (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 152).

Diante desse quadro, Varela, Thompson e Rosch (2003) fazem esforços para enfrentar a questão da ausência de fundação intrínseca e independente e também se empenham para

dado posto de antemão, mas depende do percipiente não em virtude de se construir por capricho, mas porque o que conta como mundo relevante é inseparável do que a estrutura do percipiente é” (VARELA, 1992, p. 23).

⁷Os autores afirmam que o niilismo pode sempre transformar a falta de fundação em uma nova fundação, sendo possível então “manter-se apegado à falta de fundações através do desespero” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 250).

⁸Os autores irão afirmar que o subjetivismo (niilismo) também surge da mente apegada que produz o objetivismo, porém em oposta direção. Frente à descoberta da ausência de fundação, nós frequentemente continuamos em busca de alicerces e regularidades. Isso se dá porque não abandonamos ainda o reflexo arraigado de controle que está na raiz do objetivismo. “Esse reflexo é tão forte que a ausência de um alicerce sólido é imediatamente reificado em um abismo objetivista. Esse ato de reificação da mente apegada é a raiz do niilismo” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 243).

⁹Apesar dessas tendências predominantes, os autores afirmam que em diversos âmbitos sociais, inclusive o científico, temos sido levados a encarar a ausência de fundação ou a falta de alicerces estáveis “sendo forçados a suspender nossa convicção arraigada de que o mundo é fundado independentemente de capacidades perceptivas e cognitivas incorporadas” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003 p. 243).

desviar-se da geografia lógica do interno x externo predominante em nossa cultura. Assim, abordam a cognição pelo viés da enação¹⁰ e confrontam as compreensões que ora apresentam a cognição como recuperação de um mundo dado, ora como projeção de um mundo interno, pois, na perspectiva enativa, nós não simplesmente representamos um mundo, mas o criamos a cada instante.

Varela, Thompson e Rosch (2003) a partir da década de 1990 incursionaram então em filosofias orientais budistas, pois encontraram nessas tradições recursos metodológicos e práticos que orientam e fornecem elementos concretos para pensar a emergência dos polos sujeito/mundo na produção coengendrada, relacional e processual da realidade subjetiva e objetiva. Nas tradições budistas, a ideia de um “eu” imutável e independente é da ordem de uma crença, pois se considera que a fonte do sofrimento humano reside na crença em um sujeito estável, fixo e independente. Em outras palavras, considera-se que o apego à ideia de um *self* invariável provoca dificuldades para lidar com as transformações que se operam à revelia de nossos projetos, expectativas e intenções autocentradas. Nessas tradições, certas práticas de investigação da experiência são propostas (como a meditação budista da atenção/consciência) como forma de enfrentamento à crença na imutabilidade e independência do “eu”. Tais práticas têm como objetivo constatar a ausência de um “eu” fixo, imutável e independente e nos fornecem algumas pistas para acessar “um sentido experiencial real de ninguém dentro de casa” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 74).

Vale ressaltar que muitos autores seguiram por essa linha de investigação da experiência, afirmando que a relação entre a “experiência” e o “eu” deve ser situada com cuidado, tendo em vista que o próprio “eu” é uma formação que emerge e desaparece a partir de um fundo de cognição pré-egoico (PASSOS; EIRADO, 2009). Para Passos e Eirado (2009), a experiência

¹⁰ Propõe-se o termo “enação” para enfatizar a compreensão de que a cognição não é a representação de um mundo preconcebido por uma mente preconcebida, mas ao contrário: “é atuação de um mundo e de uma mente com base em uma história de diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 26). O termo “incorporado” é utilizado para enfatizar dois pontos em particular: 1) que a cognição depende dos tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensorio-motoras; 2) que essas capacidades sensorio-motoras estão, elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico, social, histórico e cultural mais abrangente. Utilizando o termo “ação”, os pesquisadores enfatizam a ideia de que os processos sensoriais e motores – notadamente a percepção e ação – são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida. Assim, a cognição não é entendida como resolução de problemas com base em representações de um mundo dado tampouco como projeções internas de um sujeito – ao contrário –, a novidade da abordagem de Varela, Thompson e Rosch (2003) foi apresentar a cognição como “atuação”: produção coengendrada entre sujeitos e mundos.

não diz respeito a algo já dado, preexistente e inelutável, mas “é emergência de uma mudança” (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 126). Em outras palavras, a experiência é impessoal e a partir dessa dimensão de base emerge, secundariamente, os polos sujeito/mundo que são experimentados frequentemente como independentes e separados. Trata-se de uma relação coemergente que constitui os termos eu/mundo, e não o contrário. Os autores afirmam que a experiência é modulável, condição de subjetivação e potência criadora. Ou seja, o “eu” é efeito da experiência, e a experiência emerge de uma experimentação sempre em curso, relacional e imprevisível.

Passos e Eirado (2009) afirmam ainda que frequentemente invertemos essa base de operação e desconsideramos o processo de constituição do par sujeito/mundo que são posteriormente configurados. Quer dizer, a experiência de base que possibilita o surgimento dos polos sujeito e objeto é comumente “substituída por uma experiência pensada como propriedade do sujeito e condicionada pela realidade objetiva do mundo” (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 125). Quando esse processo de inversão de base acontece, a realidade se submete a um ponto de vista sólido e assim o mundo aparece diante de nós de forma pronta, rígida e independente. Os autores afirmam que essa suposição de sujeitos e mundos anteriores e independentes torna a experiência “proprietária”¹¹, ou seja, reduzida e apropriada por um sujeito ou um grupo que age como se o mundo fosse preexistente.

Passos e Eirado (2009) chamam nossa atenção para o fato de que, a princípio, toda experiência é sem ponto de vista¹² e, portanto, é possível abrimos a experiência em sua emergência, evitando assim as apropriações por uma perspectiva aprisionadora e determinada. Isto é, podemos perceber a processualidade em curso anteriormente à configuração do “eu” se constituir. O cultivo de práticas de conversão da atenção, da escuta e do olhar, como a meditação budista da atenção/consciência, tem por horizonte possibilitar aberturas e frestas, a fim de que possamos “habitar os pontos de vista em sua emergência, sem identificação e sem apego a qualquer um deles” (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 117).

¹¹Ocorre uma inversão em que a experiência que deu origem ao sujeito e objeto já não é a base. A base passa a ser sujeito/objeto e não a experiência. Essa inversão de base é responsável pelo surgimento do ponto de vista proprietário que faz perder a base da experiência e a agir de forma estereotipada, como se o sentido já estivesse dado. A realidade só aparece como dada em função de um ponto de vista que force a inversão da base que é naturalmente livre e criadora (PASSOS; EIRADO, 2009).

¹²Para os autores, a experiência pode assumir vários graus de incorporação ou de abstração. Quanto mais a experiência em sua intensidade e singularidade é apropriada pela representação e pelo reconhecimento, menos ela é incorporada, e o conhecimento que surge daí tende a ser um conhecimento abstrato e desencarnado.

Afinal, se o mundo não está pronto, objetivado nem separado do processo de produção do qual também somos atores históricos responsáveis, abre-se diante de nós um canal de pulsação e um convite à participação em sua construção aberta, inacabada, ética, interdependente e compartilhada. Indica-se, assim, que podemos abdicar de uma voz rígida como sendo definitiva e exercitar um recuo diante de tomadas de postura automáticas e estereotipadas.

Seguindo tais pistas para um caminho ético, Varela, Thompson e Rosch (2003) propuseram investigar ferramentas metodológicas nas tradições de conhecimento budistas cujas raízes se encontram no continente asiático e se dedicaram especialmente a apresentar a meditação budista da atenção/consciência com vistas a penetrar, discernir e acompanhar como surgem os polos eu/mundo a partir da experiência que é sua base livre e criadora¹³.

O estudante da atenção/consciência começa primeiro a ver de forma precisa, a cada instante, o que a mente está fazendo, sua inquietação, seu apego eterno. Isto capacita o aluno a cortar alguns dos automatismos de seus padrões habituais, o que leva a mais atenção ainda, e ele começa a perceber que não existe de fato um *self* em quaisquer de suas experiências (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 250).

Varela, Thompson e Rosch (2003) mostram que práticas contemplativas, tais como a meditação budista da atenção/consciência, objetivam desenvolver um *insight* e uma curiosidade fortes e estáveis sobre como se estabelece cada momento de nossa experiência relacional e coemergente. Vale ressaltar que esse não é um problema apenas epistemológico e filosófico. Afinal, mesmo quando dispomos de recursos intelectuais para afirmar a potência codependente da criação de sujeitos e mundos, esse saber discursivo não nos isenta da dificuldade de expressar tal compreensão de modo corporificado e ético. Em outras palavras, caminhar na vida “a par” da potência incessante de criação coemergente da realidade objetiva e subjetiva exige confronto com rotinas de controle afeto-perceptivos profundamente arraigadas em nós.

¹³Varela, Thompson e Rosch (2003), nesta direção de investigação, levantam as seguintes questões: “quais as relações entre mente e corpo na experiência efetiva (o aspecto da atenção), como suas relações se desenvolvem e que formas elas podem assumir (o aspecto de abertura)? Como pode a mente tornar-se um meio para o conhecimento dela mesma? Como pode a veledade, a não presença da mente ser trabalhada?”. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 42).

Diante desse desafio, a meditação budista da atenção/consciência propõe-se a gerar alguma abertura, ampliação e afrouxamento através da interrupção do ato apressado de apropriação da experiência pelo sujeito. Somos orientados a investigar: “Como surge esse momento? Quais suas condições? Qual a natureza da ‘minha’ capacidade de reação a ele? Onde ocorre a experiência do ‘eu’?” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 76). O que está em pauta nesse exercício é uma aprendizagem que envolve, necessariamente, desaprendizagens contínuas de hábitos viciados e, na medida do possível, disponibiliza ações e posturas menos automáticas e estereotipadas perante acontecimentos imprevisíveis e desafiadores.

Ressaltamos que as possíveis transformações pela prática da meditação budista da atenção/consciência são processuais e não se oferecem de um só golpe, nem de modo súbito ou espontâneo, pois tal aprendizagem constitui-se em lento processo, só adensado com “uma regularidade de prática não anulada por seu caráter progressivo e sem fim” (VARELA, 1995, p. 98). Desse modo, a própria ideia de progresso parece não dar conta do que fundamenta o aprendizado do aprendiz-artista em uma perspectiva ética, pois “há muitas aparências de progressos e recuos ao longo do caminho” (VARELA, 1995, p. 74). Isto é, trata-se de exercício cotidiano que requer a disposição sempre renovada de olhar para nossas rotinas afeto-perceptivas e nelas inscrever alguns arejos e desvios.

Diante dessa imersão e exercício de habitação da “paisagem” que orienta os caminhos trilhados nesta pesquisa-intervenção, podemos agora afirmar que este trabalho se propõe a acompanhar e situar algumas discussões acerca de uma qualidade de escuta, que estamos chamamos de “postura escutadeira”, em suas relações como o aprendizado da atenção através da meditação budista da atenção/consciência realizadas em oficinas com estudantes secundaristas em uma escola pública no norte do Espírito Santo. A partir de nossas apostas nesse exercício como via de acesso à dimensão coemergente entre sujeitos e mundos, apontaremos neste trabalho algumas pistas e uma direção ética para a realização de práticas da meditação budista da atenção/consciência.

Vale também ressaltar que, diante da popularização e proliferação de práticas de meditação adentrando os mais diversos ambientes institucionais como o território escolar, hospitais e empresas mostrou-se de suma importância neste trabalho realizar uma análise das

apropriações capitalísticas da meditação na contemporaneidade e, por isso, dedicaremos um capítulo desta pesquisa a essa árdua tarefa.

Além disso, aprofundaremos discussões sobre a meditação budista da atenção/consciência em suas camadas de *shamatha* e *vipassana* (que iremos delimitar nesta pesquisa) e compartilharemos algumas linhas de constituição, ocorrência e dissolução de oficinas montadas com estudantes secundaristas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio, localizada no município de São Mateus no estado do Espírito Santo, cuja proposta foi praticarmos, em intervalos semanais regulares, o silêncio através da meditação budista da atenção/consciência. A realização dessas oficinas envolveu a prática de postura *escutadeira* em uma rede de conversações tecida com estudantes secundaristas participantes de um projeto de Iniciação Científica Júnior (Edital 14/2014 de Pic-Jr da Fapes), proporcionando o rastreamento de algumas pistas suscitadas no ofício, compartilhadas na última parte deste trabalho.

Para fins de organização podemos apresentar um esquema desta pesquisa-intervenção que toca e entrelaça diversas questões, tais como:

1. A relação com o conhecer enquanto prática de transformação da experiência; a dissolução da dicotomia sujeito x objeto arraigada em nossa cultura; a prática de cultivo da atenção como exercício de acesso à experimentação coemergente de sujeitos e mundos; algumas relações entre o processo de abertura da atenção e o que chamamos de “postura escutadeira”; análise de desafios postos à educação no que se refere às dificuldades de sustentar atenção na contemporaneidade; e ao manejo de uma aprendizagem da sensibilidade/atenção.
2. Uma análise de modalidades de meditação budista da atenção/consciência (*shamatha* e *vipassana*) como exercícios de cultivo da atenção; apontamentos de potências e limites das práticas de meditação; o problema das apropriações capitalísticas dessas práticas; e algumas análises de compreensões em torno do tema “meditação” no contexto da psicologia.
3. A montagem de oficinas de silêncio e cultivo da meditação budista da atenção/consciência na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio,

realizadas entre 2015 e 2017 em São Mateus-ES; discussões sobre a metodologia da pesquisa-intervenção em uma via cartográfica; tessituras analíticas sobre distintas temporalidades entrelaçadas no exercício desta pesquisa; e apontamentos de uma rede de pistas tecidas no acompanhamento dos efeitos processuais das oficinas realizadas na EEEFM Santo Antônio.

Podemos afirmar que o par atenção/ética, bem como o par transformar/conhecer e o os temas silêncio/meditação/escuta estarão cada vez mais presentes nas linhas de constituição deste trabalho. É importante dimensionar que o problema da ausência, da insuficiência e até mesmo da possibilidade de “turbinar” a atenção com vistas a objetivos produtivistas, diretivos e utilitaristas ou, por outro lado, o desafio de cultivar a o aprendizado da atenção e da sensibilidade, a fim de experienciar uma vida ética e transformadora – tanto em uma direção como em outra – configuram políticas do ensinar/aprender entrelaçadas com efeitos ético-políticos distintos. Essas serão algumas das relações, imbricações e desafios que este trabalho pretende explorar e analisar, situando-se neste campo de forças como uma pesquisa-intervenção que tem em vista produzir aprendizagem da atenção/escuta na direção ética de transformação coletiva da experiência.

Longe de propor uma espécie de solução ou respostas prontas para os problemas que a educação enfrenta na contemporaneidade, esta pesquisa se situa em meio a muitos desafios. Desse modo, chega como viajante que se dispõe a renovar olhares e aterrissa em uma terra já tão povoada e culturalmente rica e complexa. Traz consigo seus equipamentos de viagem e ferramentas (lanterna, conceitos, alicate, referências literárias, fósforos, narrativas de cenas nas oficinas, água, pistas produzidas...) além de uma disponibilidade para tecer encontros e nutrir conversações que possibilitem desvios e arejos no campo transversalizado entre a educação, a arte, a filosofia e a psicologia.

1.2 AS NASCENTES DA PESQUISA SÃO VIGÊNCIAS DE UM PERCURSO

As lembranças me surgem velozes como nuvens.

Recordo aquela vez em que Sabão se encomendou de uma expedição: queria subir o rio até à nascente. Ele desejava decifrar os primórdios da água, ali onde a gota engravida e começa o missanguear do rio.

Juca Sabão muniu-se de mantimentos e encheu a canoa com os mais estranhos e desnecessários acessórios, desde bandeiras a cornetas. Demorou umas tantas semanas. Regressou e fui o primeiro a recebê-lo, nas escadas do cais. Olhou-me, cansado, e disse:

– O rio é como o tempo!

Nunca houve princípio, concluía. O primeiro dia surgiu quando o tempo já há muito se havia estreado. Do mesmo modo, é mentira haver fonte do rio. A nascente é já a vigente do rio, a água em flagrante exercício.

– O rio é uma cobra que tem a boca na chuva e a cauda no mar.¹⁴

Como relacionar a processualidade do que se vive a uma escrita possível? Tecer palavras a respeito de uma experiência em curso já compõe os processos de sua transformação. Há disjunção, heterogeneidade e forças eriçadas em jogo, mais do que equivalência, representação e correspondência entre verbos-palavras e fatos-realidades. A escrita emerge num estreito hiato, erguida de modo precário entre o que necessitamos expressar e os meios de que dispomos para fazê-lo.

Apontar nascentes deste trabalho, portanto, é desviar um rio-tempo e contornar intermitências que deságuam. Poderíamos dizer que a estreia desta pesquisa se faz em bifurcação a cada instante: são vigências de uma rede entrelaçada por espaços-tempos descontínuos, caudalosos e missangueados por chuvas tão finas quanto insistentes em engravidar uma expedição.

Este trabalho é uma expedição de viagem. O interesse pelo tema da pesquisa é a zona de aventura e flagrante exercício que nos engaja. Derivamos neste texto qualquer noção de origem como possibilidade de marco fixo e localizável e apontamos múltiplas conexões precárias, entrelaçadas por uma escrita em que traçamos suas linhas bifurcantes de constituição.

Assim, em meio às franjas de um “olhar-através” provisório, acompanhamos a espessura das palavras na canoa que nos conduz em travessia e nos recebe, frágil, à outra margem do rio nas escadarias do cais.

¹⁴ Da obra de Mia Couto, *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2002, p. 61).

Esta pesquisa cresce, pois, “pelo meio”¹⁵. E situa-se debruçada em meio aos desafios enfrentados por trabalhadores da educação na contemporaneidade.

1.3 ENTRE ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E TÁTICAS DE RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Vivemos tempos desafiadores nos quais vacúolos solidários de silêncio, escuta, atenção e cuidado nas escolas têm sido cada vez mais engolidos por múltiplas exigências e controles: preenchimentos burocráticos de inúmeras papeladas, correrias entre uma sala e outra, precariedade das condições de trabalho, excesso de exames que amedrontam os estudantes ao invés de convocá-los ao pensamento, conteúdos e metas a cumprir construídos de modo hierárquico, relações fragilizadas e excludentes, turmas superlotadas, enfim, um excesso de ocupação que desafia a raridade da companhia, da postura lateralizada, do compartilhamento genuíno e dos espaços de conversa franca entre as pessoas.

Ampliam-se os ambientes produtores de relações utilitaristas, apressadas, competitivas, objetivadas por fins vinculados a trabalhos sem sentido e murmuradas pelos trabalhadores da educação que, “apesar de”, investem suas vidas e padecem exaustos. Podemos inclusive mencionar que em um contexto que excede os muros das escolas nós, cada vez menos, temos tempo para conversar de modo presente, adensado e desapressado. É certo que falamos muito e nos comunicamos no sentido de que damos conta de operar e seguir a linha de produção e sobrevivência. Por exemplo, no trabalho, cumprimos as tarefas necessárias e tentamos pagar as contas em dia; no cuidado com as crianças, garantimos que sejam alimentadas e agasalhadas; nas relações de amizade, fazemos esforços para achar brechas entre intervalos de trabalho e liberar minutos para algum cafezinho apressado etc. No caso mais específico do ambiente educacional, os espaços de diálogo são cada vez mais dificultados, exigindo-se um

¹⁵Apontamos o aspecto rizomático da pesquisa a partir da perspectiva de Deleuze e Guattari (1995b). Os autores afirmam que uma organização rizomática não tem começo nem fim, mas é feita de passagens, atalhos, desvios e encontros imprevistos em rede complexa. Ao contrário de vias retas que marcam o sistema arborescente de organização, o que está em jogo no rizoma são “platôs”, entendidos como região contínua de intensidades. Um rizoma não começa nem conclui, encontra-se sempre no meio, *intermezzo*, o que não significa que é uma média, ao contrário, é um lugar onde as coisas adquirem velocidade: “riacho que rói as duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE, 1995b, p. 18).

funcionamento como transmissores de palavras de ordem¹⁶ nos quais reduz-se potências de encontro ao fornecimento de diretrizes que devem ser copiadas, seguidas e/ou obedecidas não só pelos estudantes, mas, sobretudo, pelos próprios trabalhadores da educação que frequentemente verbalizam a sensação de se sentirem massacrados pelo sistema, “exaustos” diante de tantas exigências.

Conversar como gesto adensado de escuta mútua e sutil, por outro lado, diz respeito a um processo mais amplo: de digestão dos acontecimentos. No entanto, o que nos tem sido oferecido frequentemente são espaços apenas para ruminar, encontros formativos pontuais e *fakes*, com tempo escasso e alguma comida para nos entreter enquanto somos vigiados por autoridades à espreita de nossos comportamentos, críticas e indagações. Como forma de não sucumbir a esse modelo adoeceador amplamente disseminado, nós os trabalhadores da educação temos encontrado fora dos espaços oficiais, nos corredores, nos intervalos para o cafezinho ou no pátio das escolas, a possibilidade de lamentarmos conjuntamente e ruminarmos: ora a recusa vinda das secretarias de um pedido de licença (sem remuneração!) para realizar um curso de doutorado, ora o lamento coletivo perante um novo golpe de restrição de direitos trabalhistas.

Os arrochos salariais, o descaso, a escassez de tempo, de concursos, recursos e a restrição de direitos são o espelho de um governo que não aposta na potência transformadora da educação, tampouco alimentará espaços normativos e democráticos de produção de saúde, vacúolos de silêncio, escuta franca e partilha da palavra. Imersos em condições adversas como o cenário duro que se apresenta, cabe a nós trabalhadores a minúcia da aposta, a luta coletiva ancorada em vínculos solidários, a engenhosidade e a astúcia de fazer surgir uma manhã e sustentá-la, “apesar de”.

Afinal, apesar dos podres poderes que pretendem nos amordaçar, desvitalizar e entristecer na condição de trabalhadores da educação teimamos em resistir e existir ancorados em apostas na força dos encontros: confeccionamos redes aquecidas como aranhas tecem suas teias em

¹⁶Para Deleuze e Guattari (1995b), a informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos (DELEUZE; GUATTARI, 1995b). Por exemplo, quando uma professora explica uma operação às crianças, ou quando lhes ensina sintaxes, ela não lhes dá informações propriamente ditas, ela também comunica ordens, transmite indicações, ela os faz produzir enunciados corretos, ideias justas, necessariamente conformes às significações dominantes (DELEUZE; PARNET, 1996).

paredes contíguas. Afinal, o cotidiano das escolas não se resume às normas fechadas, tampouco aos planejamentos verticalizados e à rotina dos dias. O cotidiano é marcado também por acontecimentos imprevisíveis e singulares que se operam a partir da habitação das linhas fugidias insistentemente produzidas com as palmas de nossas mãos.

Segundo Michel de Certeau (1994), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 38). Barros e Louzada (2008), ainda, afirmam: “Como caçadores praticamos astúcias e reinvenção dos códigos demarcados.” (BARROS; LOUZADA, 2008, p. 81). Podemos afirmar que engendrar espaços de conversa franca e escuta mútua são táticas que têm possibilitado a nós educadores abriremos linhas adensadas nas quais podemos digerir os acontecimentos e avaliar conjuntamente os caminhos traçados, não para nos arvorar em qualquer verdade atemporal ou buscar palavras finais e definitivas, “mas para constituir, por meio do próprio fazer, uma qualidade de feitura que seja efetivamente coletiva” (FREITAS, 2018, p. 36). Conversar genuinamente é, pois, arrumar uma disposição e uma disponibilidade ao outro. Em outras palavras, é acolher a diferença para além do sentido de um “outro-que-é-diferente-de-mim”, afinal, em última instância, o que está em jogo é um exercício mais exigente e radical: abraçar a própria possibilidade de diferirmos de nós mesmos. Isto é, conversar é conjurar fechamentos incrustados à tocaia nas linhas duras da palma de nossa própria mão. É encontrar os estrangeiros que nos habitam e deixar que algum soluço emerja, abrindo instantes propícios para “gaguejarmos em nossa própria língua”¹⁷.

Partilhar a palavra é fazer ruínas com nossas teses e pressupostos e, nesse movimento, ancorar a possibilidade de uma existência aberta ao que advém em percursos situados e contextuais, permitindo-nos a dissolução dos pontos de vista quando estes já não têm mais viço, não compõem com a festa nem com a ocasião. Certamente, tal exercício não se faz de modo espontâneo e sem a montagem de táticas ancoradas em dispositivos e espaços de produção coletiva.

¹⁷No ensaio intitulado *Gaguejou*, do livro *Crítica e Clínica*, de Deleuze (1997), desenvolve a ideia de uma gagueira criadora associada a escritores considerados por ele subversivos e inventivos. Em outras palavras, podemos afirmar que Deleuze positiva o que é frequentemente considerado uma falha da linguagem, um erro, considerando de outro modo que este procedimento na escritura diz respeito a uma abertura potente às forças moventes que animam a arte literária.

Recordo-me de um texto [chamado *Escutatória*] no qual o educador Rubem Alves faz menção a um amigo que conviveu com indígenas norte-americanos na década de 60, por ocasião da Revolução de 64¹⁸. Nessa crônica, Alves (1999) relatará o estranhamento do velho Jovelino diante do modo de operar de tais reuniões:

– *Reunidos os participantes, ninguém falava.*

Havia um longo, longo silêncio. A tribo reunida sustentava uma quietude desapressada até que, por fim, alguém compartilhava *seu* “pensamento essencial”. Sendo esse o pensamento de uma pessoa singular e não de outra qualquer, tais palavras eram consideradas uma tessitura estranha, nova, que precisaria ser digerida – o que, sabe-se bem, leva tempo. Por esse motivo, após a partilha de um pensamento essencial um novo e longo espaço de ponderação atenta e cuidadosa se estabelecia. Assim, a “reunião-dispositivo-de-conversa” inventada por esse grupo prosseguia em meio a vacúolos de silêncio, escuta sensível e atenção.

Nessa direção, podemos também mencionar o livro *A queda do céu*, compilado pelo antropólogo francês Bruce Albert para registrar e trazer à tona as palavras do xamã Yanomami Davi Kopenawa (2015). Neste livro, veremos surgir, ao mesmo tempo, um relato de vida e um manifesto cosmopolítico que tem a tarefa, bastante desafiadora, de perturbar em alguma medida a arrogante surdez dos brancos, chamados por Kopenawa não à toa de “Povo da Mercadoria”.

Arriscamos e ousamos dizer que a narrativa de Kopenawa (2015) descreve as meditações de um xamã e é porta-voz Yanomami contemporâneo sobre a inabilidade de conversa e o excesso de visada utilitarista que nós, brancos, em geral, atualizamos. Assim, deseja não apenas denunciar as ameaças que sofrem os Yanomami e a Amazônia, mas também, como xamã, lançar um apelo contra o perigo que a veracidade desenfreada do Povo da Mercadoria faz pesar sobre o futuro do mundo humano e não humano.

¹⁸Referimo-nos ao texto *Escutatória*, de Rubem Alves (1999).

Em entrevista à Terence Turner (1991)¹⁹, Davi Kopenawa afirma que o povo Yanomami não cultiva “peles de imagens”, isto é, não se utiliza da escrita como forma de transmissão da experiência e inscrição de suas leis²⁰. A questão é interessante para os caminhos que este trabalho abre, uma vez que a postura sustentada pelos Yanomami é de conjurar absolutamente o distanciamento tão culturalmente alastrado em nossos dizeres e fazeres: a insistência grosseira em separar o saber e o viver, o conhecer, o agir e o transformar o mundo. Diferentemente de nós, brancos, os Yanomami não inscrevem suas leis nem desenham no papel quaisquer sentenças, pois aspiram que suas palavras jamais se distanciem de seus atos.

– *Que jamais se distanciem de nossos atos.*

As palavras de Kopenawa tingem com outros tons nossa carne desbotada. Ressoam o convite ao adensamento de uma experiência e apelam contra nosso funcionamento automático de rapidamente desviar o conhecimento de sua vinculação ética com a produção dos mundos que habitamos. O velho xamã afirma que o povo Yanomami não desenha seus pensamentos, pois, uma vez que estes “fazem sentido”, eles naturalmente se inscrevem na pele de cada um e ficam gravados na carne-corpo de um povo. Isto é, na tradição Yanomami, o conhecimento se estabelece na estreiteza de coordenação entre o que se aprende e se pratica, entre o que se conhece e como se age, entre as palavras e os atos, em suma: na pele, viço e força de um pulsar vivo em ações corporificadas²¹. Vale frisar, essa experiência é bem distante de nossa relação hegemônica de esvaziamento com o conhecer, eminentemente marcado pelo distanciamento cada vez mais alastrado entre o que se estuda e o que, no dito popular, se “leva para a vida”.

¹⁹Menção contida no livro *A queda do céu*, referente à entrevista de Davi Kopenawa à Terence Turner, que foi o representante da comissão especial da *American Anthropological Association*, formada em 1991 para investigar a situação dos Yanomami no Brasil.

²⁰Nas palavras de Kopenawa (2015), “Eles [os brancos] não conhecem de fato as coisas da natureza. Só contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem seu traçado, seu pensamento perde o rumo. Enchem-se de esquecimento e eles ficam muito ignorantes. Seus dizeres são diferentes dos nossos. Nossos antepassados não possuíam peles de imagens e nelas não inscreveram leis. Suas únicas palavras eram as que pronunciavam suas bocas e eles não as desenhavam, de modo que elas jamais se distanciavam deles” (KOPENAWA, 2015, p.76).

²¹Há uma passagem muito interessante do livro no qual Kopenawa menciona uma recusa diante de perguntas insistentemente feitas pelos brancos que a todo custo tentam objetificá-los. Ele diz que os brancos não param de lhes perguntar: “Quem são vocês? De onde vêm? Como se chamam?”. (KOPENAWA, 2015, p.78). Kopenawa não entende tamanha insistência e interesse em esquadrihar suas vidas. “Querem saber o que nosso nome, Yanomami, significa. Por que tamanha insistência? Alegam que é para pensar direito. Achemos que, ao contrário, isso é ruim para nós. Que resposta lhe daremos?”. (KOPENAWA, 2015, p. 78).

É importante assinalar que a ação de conhecer, mesmo que nos sintamos aliados de seu processo de constituição, é exercício que circunscreve modos de engajamento e compromisso com o mundo. E, por isso mesmo, conhecer é prática política que retroage sobre nós, configurando sujeitos ativos e mundos habitados. A cognição é, pois, uma prática que pode se pautar por orientações mais ou menos corporificadas, mais ou menos abstratas. Mas quer estejamos em uma direção ou outra “a maneira como nos situamos no mundo é efetivamente produtora da realidade, o que configura indissociabilidade entre conhecimento e criação” (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 12).

Nessa visada, Donna Haraway (1995) também afirma que, admita-se ou não, “a política e a ética são a base das lutas a respeito de projetos de conhecimento nas ciências exatas, naturais, sociais e humanas” (HARAWAY, 1995, p. 22). Em outras palavras, as práticas de conhecimento produzem mundos e por isso é necessário que tenhamos responsabilidade diante do que produzimos. Para a autora, a noção de responsabilidade significa “responder por” e nos comprometer. Em inglês, o termo é *responsibility*, e a autora o transforma, nessa publicação, em *response-ability*. Haraway (1995) defende assim que apenas um olhar situado (produtor de saberes localizados) pode responder pelo que vê.

Cada um de nós é atravessado por marcas locais, situadas histórica e politicamente e, assim sendo, sempre construímos conhecimentos a partir de algum lugar. Ao endereçar a pergunta “com o sangue de quem foram feitos os meus olhos?” (HARAWAY, 1995, p. 25), a pesquisadora nos convida à responsabilização pelas práticas de conhecimento, jamais isentas de gestos políticos. Se há alguma objetividade nesse campo, é no sentido da produção concreta de perspectivas parciais (saberes localizados) que repercutem no mundo. Desde essa perspectiva, não há neutralidade tampouco conhecimento desinvestido de afetos. A pesquisa-intervenção ora situada interfere, pois, em um campo de forças e, no caso deste trabalho em particular, busca se orientar eticamente pelo reencantamento do concreto de nossas práticas no que diz respeito ao cultivo da atenção através da meditação budista da atenção/consciência nas relações com a aprendizagem da escuta e da sensibilidade.

1.4 REENCANTAR O CONCRETO DE NOSSAS PRÁTICAS

A exaustão e descrédito experimentados coletivamente em espaços escolares na contemporaneidade convivem com apostas na invenção e na produção de conhecimento compartilhado. Habitantes e tensionadas, vemos duas políticas formativas que o educador brasileiro Paulo Freire (2019) denominou de “educação bancária” e “educação transformadora”. Na primeira, os estudantes são vistos como seres da adaptação, passíveis de ajustamento. Desde essa perspectiva, é por meio de “depósitos” que a realidade é parcializada. Quanto mais “depósitos” são arquivados nos educandos, tanto menos estes desenvolvem em si a potência crítica, imprescindível para sua inserção no mundo como sujeitos transformadores de realidades. A política bancária de parcelamento não induz à criação e transformação da realidade, pois conduz à ingenuidade e obediência, atendendo aos interesses das camadas detentoras de poder (as quais o autor chama de “opressoras”), a fim de resguardar a manutenção do estatuto de que são beneficiários.

Tal concepção de educação é alimentada quando há escassez de tempo e ausência de sentido em relação às práticas nas quais nos engajamos coletivamente. É produzida quando educadores superocupados não dispõem da possibilidade de preparar suas aulas com o tempo e planejamento que necessitariam, isoladamente, visto que estão fatigados e sobrecarregados. Como consequência, produz-se nos estudantes um sentimento de tédio e aborrecimento por serem obrigados a frequentar a escola e por não disporem de “pálpebras nos ouvidos” diante do ensino conteudista que lhes é oferecido. Podemos facilmente observar essa situação de desconexão não declarada circular em lacunas murmuradas entre estudantes e trabalhadores da educação pública que, ao mesmo tempo, reclamam e clamam por novas possibilidades de “reencantamento do concreto”²² de suas práticas.

Afirmamos neste trabalho que a possibilidade de reencantamento do concreto das práticas de educação está sempre tensionada, possível de ser alinhavada quando contextos singulares vinculam modos de relação com o conhecer que testemunham nossa disponibilidade à vida e a seus *chamamentos*. Paulo Freire (2019) considera fundamental manter vivo o gosto pela rebeldia que aguça nossa curiosidade crítica, “imunizando-nos contra o poder apassivador do bancarismo” (FREIRE, 2019, p. 27).

²² Referência ao clássico texto *Reencantamento do Concreto*, de Varela (2003).

Diante desse complexo quadro, as palavras de ordem – “Preste atenção para aprender, menino!” –, tão corriqueiramente bradadas por nós, educadores, muitas vezes, desconsideram e ocultam o fato de que atender de modo atencioso também requer um processo de aprendizagem consistente e trabalhoso²³. O aprendizado da sensibilidade que está em jogo no aprender a atender não se efetiva individualmente, nem de modo espontâneo, tampouco é tarefa a ser cumprida apenas pelos estudantes. É um desafio coletivo a ser sustentado e praticado por uma comunidade escolar sem muros: somos todos convidados para a “festa”!

Esses convites, no entanto, são amplamente distribuídos em várias direções, mas recusados em considerável proporção. Vivemos em tempos de volatilidade e alto índice de dispersão, tecnologias digitais cada vez mais modernas lançadas a cada ano, descartabilidade de objetos e relações e, enfim, tempos de internet disponível e acessível para todos, sobretudo para os jovens. Mesmo nas regiões rurais ou comunidades e periferias alijadas de recursos e direitos básicos, é comum que os estudantes possuam acesso à internet em casa – ainda que compartilhadas com a vizinhança ou arrançadas por “gatos”²⁴ e outras gambiarras. E se, por um lado, a internet abre janelas e permite que viagens de conhecimento inimagináveis nos alcancem, por outro, dependendo do modo como estabelecemos relação com essa ferramenta, pode ser também um fator de agravamento da dispersão e volatilidade em nossos dias, tornando o conhecer raso e informacional, como um clique que encerra a potência de diferenciação ao invés de abri-la.

Freire (2019) nos alerta para os riscos de compreendermos o ensino como processo de transmissão de informação, pois ensinar diz respeito à “criação de possibilidades para a construção coletiva do conhecimento” (FREIRE, 2019, p. 24). O educador brasileiro fala em “dodiscência” para afirmar esse caminho como sendo de mão dupla, isto é, não há posições fixas entre quem ensina e quem aprende. Mais do que informar, portanto, nas relações de ensino-aprendizagem, o que está em jogo é uma capacidade recíproca de se afetar, engajar, propagar experiências e de contagiar curiosidade crítica ao invés de ingênuas.

Para citar um desafio experimentado cotidianamente nas escolas no que se refere ao cultivo da atenção, podemos dizer que o excesso do uso de celulares com internet entre estudantes do

²³ Fazemos referência à discussão realizada por Virgínia Kastrup (2004), no artigo *A aprendizagem da atenção no trabalho do cartógrafo*, disponível na bibliografia deste trabalho.

²⁴ Gato é o nome dado à ligação elétrica clandestina destinada a furtar energia elétrica, internet ou TV a cabo.

ensino médio em escolas públicas e privadas, mas também em faculdades e universidades, é questão que não se resolve em nossos dias. Não é à toa que Yves Citton (2017) irá chamar esse instrumento aparentemente inofensivo de “vampiro atencional” na contemporaneidade. Tal denominação surge diante da eficácia desse aparelho para sugar nossa atenção e capturar a energia de nossas baterias corporais. Uns professores mais rígidos proíbem o uso de celulares nas salas de aula, outros apostam na responsabilidade e autonomia dos estudantes e, francamente, a maioria de nós sapateia e recoloca o tema frequentemente em pauta ao longo do ano letivo, adotando ora posturas mais enérgicas, ora mais permissivas. Aliás, não podemos deixar de mencionar que muitas vezes são os próprios estudantes que necessitam reposicionar os vícios tecnológicos que afligem também a nós, professores.

Quantas vezes entre nós, colegas de trabalho em nossos grupos de pesquisa, não ficamos com o “dedo coçando” para visualizar uma mensagem no Whatsapp ou responder um e-mail após ouvirmos o sinal sonoro de nosso celular? Fato é que inúmeras vezes, mesmo sem necessidade de responder as mensagens instantaneamente, não resistimos e seguimos a linha de conduta automática e dispersa, respondendo ao vício que nos acomete socialmente. Em meio a essa formatação social e cultural cada vez mais produtora de dispersão e volatilidade, somos constantemente demandados a realizar três ou mais tarefas de uma vez (vemos um vídeo, lemos um texto, respondemos uma mensagem etc.). Os estudantes também dispõem de aparelhos nos quais podem ao mesmo tempo jogar um novo *game*, enquanto almoçam e assistem TV.

Não parece à toa que a proposta curatorial da 33ª Bienal de Arte de São Paulo – ocorrida em 2018 a partir do conceito central de “Afinidades Afetivas” – tenha enfatizado a potência da atenção à obra de arte como contraposição ao modo dispersivo com que hoje nos dedicamos a inúmeras tarefas simultaneamente. O projeto educativo para a 33ª Bienal deu relevo a questões relacionadas ao tema do aprendizado da atenção, pois os curadores perceberam que nossos gestos atencionais têm sido constantemente atacados por várias forças de dispersão materializadas na presença de dispositivos eletrônicos como *smartphones* e *tablets*, por exemplo, que se apresentam como uma fonte infinita e constante de sedução e atração da atenção de crianças e adultos. Afinal, se vamos a uma exposição de arte em galerias e museus, podemos notar facilmente que os cliques diante das obras se multiplicam sem cessar,

tomando a dianteira no processo de apreciação estética, que é cada vez mais instantâneo, automático e superficial.

Diante desse funcionamento dispersivo e do turbilhão de solicitações cotidianamente vivenciadas por nós, no entanto, as escolas em geral permanecem ancoradas em um regime de funcionamento pautado por disciplina e solicitação de foco. Quando vamos a um laboratório de informática ou a uma sala de multimídia, especialmente em escolas públicas, é comum que os computadores sejam antigos ou não estejam funcionando. As salas multimídia, quando existem, são escassas e disputadas. Muitas vezes, se os aparelhos funcionam bem, então certamente um determinado professor consegue usá-los no máximo uma ou duas vezes no mês. Em suma, o contraste entre os regimes atencionais a que os estudantes vivenciam no cotidiano e o que é demandado, produzido e encontrado nas escolas é, sem dúvida, notado facilmente.

Outro fenômeno que talvez esteja associado ao padrão atencional de ágil mudança de foco, dispersão e volatilidade experimentadas em nossos dias é a queixa frequente das pessoas de que o tempo está passando depressa demais. Teixeira (2011) observa que não apenas na clínica psicológica, mas também na vida cotidiana são comuns as afirmações: “quando eu vejo o dia já passou; não tenho tempo para nada; este mês voou etc” (TEIXEIRA, 2011, p. 26). O psicanalista Gilberto Safra (2009) também expõe essa percepção na clínica, pois uma vez que o mundo se apresenta como lugar de hiperestimulação e é marcado pela funcionalidade, excessiva visibilidade e verborragia, frequentemente “as pessoas se sentem atordoadas e anseiam por uma qualidade de silêncio que seja hospitalidade ao invés de indiferença” (SAFRA, 2009, p. 79). Assim, a oportunidade do silêncio, longe de ser prática de distanciamento e/ou política de isolamento, surge neste contexto como presença descansada que pode dar contorno a uma qualidade de vínculo para além da funcionalidade relacional maciçamente alimentada em nossos dias.

É certo que quando estamos mergulhados e totalmente coordenados na realização de uma atividade também temos uma sensação similar de que o tempo nos escapa, flui e voa. No entanto, não parece ser essa a marca que prevalece nos modos de vida contemporâneos. Teixeira (2011) afirma que tal sentimento de desorientação e rapidez temporal parece ser decorrente da intensa mudança de foco a que somos submetidos em nossos dias e ao padrão

coletivo de responder a estes estímulos com instantaneidade e automatismo. O regime de atenção em voga no contemporâneo configura uma experiência em que não “pousamos”²⁵ com facilidade, os acontecimentos passam muito rápido e pouco reverberam, pois o que está em foco é rapidamente atropelado pelo próximo tema, o novo assunto, “a moda” do momento, a tarefa seguinte. Assim, raramente coordenamos a tríade corpo/atenção/ação e, de modo desalinhado, investimos uma cognição abstrata e descorporificada. Nessa configuração de existência, os dias voam, passam quase despercebidos...

Vale mencionar que nas escolas também é comum entre nós, professores, queixas diante da dificuldade para concluir um conteúdo programático de aula. Também é um desafio dar conta dos temas que precisam ser abordados ao longo de um semestre ou ano letivo. Em parte, essa dificuldade pode ser atribuída à política cognitiva que sobrecarrega professores e estudantes com excesso de conteúdo. No entanto, não podemos desconsiderar que a dificuldade reside também na dificuldade de manejar os “assaltos” atencionais que acometem a experiência compartilhada, dando-nos a sensação de que o tempo é sempre pouco para a quantidade de tarefas, pois a mudança ininterrupta de foco desafia a espessura e a consistência das experiências.

Pelo que foi mencionado até agora, podemos notar que diferentes políticas atencionais ancoram distintas políticas cognitivas: ora a atenção pode ser direcionada de modo disperso, superficial, raso, descorporificado (alinhado a uma política cognitiva representativa), ora pode ser conduzida e situada de modo presente e até distraído, com espessura, rugosidade, consistência, textura e densidade experiencial (alinhada a uma política inventiva da cognição).

Não temos pretensão neste trabalho de desvincular essas dimensões que se apresentam inseparáveis, mas notamos a importância de distingui-las nos processos de ensino e aprendizagem e de afirmar uma política cognitiva inventiva afeita à articulação com forças do presente (KASTRUP, 1999). Tal distinção é fundamental quando nos dispomos a cultivar uma qualidade tátil da atenção, quer dizer, quando nos propomos a acionar sua potência de

²⁵ Kastrup (2007) afirma que a subjetividade é afetada pelo mundo em sua dimensão de matéria-força, e não na dimensão de matéria-forma. A atenção é tocada neste nível das forças, da dinâmica, das intensidades, dos ritmos – havendo um acionamento no nível das sensações, e não simplesmente no nível da reconhecimento ou representação de objetos. O gesto de “pouso” da atenção indica uma parada “no” movimento e não uma parada “do” movimento, configurando ritmo à processualidade do pensamento (KASTRUP, 2007, p.16).

abertura e rastreio, o que nos permite “tocar” as forças do presente e corporificar experiências de transformação ao invés de simplesmente alocar o conhecimento em alguma gaveta da memória do sujeito.

Assim, no próximo tópico deste trabalho, abordaremos algumas pistas que nos ajudam a compreender o funcionamento atencional na relação com distintas políticas cognitivas. Apresentaremos algumas referências para pensar o dinamismo do conceito de atenção ao longo dos últimos três séculos no contexto ocidental, com o objetivo de fornecer subsídios para analisar a realidade experimentada no presente situado desta pesquisa.

1.5 POLÍTICAS COGNITIVAS E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS E MUNDOS COEMERGENTES

De saída, é importante precisar que cognição representacional e a cognição inventiva dispõem modos distintos de habitar o mundo e de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer. Desde essa perspectiva, o problema da cognição “não se limita ao âmbito epistemológico, ou seja, à discussão acerca do funcionamento cognitivo e dos diferentes modelos teóricos propostos para seu entendimento” (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008, p. 12). Quando falamos em políticas cognitivas, referimo-nos também a diferentes práticas ético-políticas. A política representacional, por um lado, afirma a existência independente entre sujeito e objeto, sendo pautada na ideia de que o mundo está dado e pronto e, assim, caberia ao pesquisador encontrar as ferramentas e dispositivos adequados para representá-lo. Essa política cognitiva supõe a neutralidade do investigador diante dos processos de pesquisa e, assim, afirma a possibilidade de se isentar diante da realidade social a ser apenas constatada.

Por outro lado, a política cognitiva inventiva²⁶ afirma a imprevisibilidade dos acontecimentos e a processualidade do conhecer, tendo como princípio basilar a percepção fundamental de

²⁶O tema da cognição inventiva é trabalhado por Kastrup (1999; 2004; 2007) especialmente no livro *A Invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição* e em diversos outros artigos e trabalhos posteriores. De acordo com Kastrup (2004), a invenção não é um ato espontâneo, pois envolve esforço para suspender o fluxo inercial da reconhecimento e redirecionar a atenção para a atitude silenciosa de deixar-*vir*. A partir dessa condição de deixar-*vir*, daria-se uma segunda espontaneidade, diferente da espontaneidade do automatismo. Nas palavras da autora: “essa segunda espontaneidade a atenção não é ativa, pilotada por um eu, nem passiva, ao sabor do automatismo e dos estímulos externos. É ‘uma atenção de si, aberta ao encontro de

que há sempre surgimento concomitante entre sujeito e objeto/mundo, os quais não são entendidos como polos anteriores à relação de conhecer, mas, sim, como efeitos dessa relação, sempre contextual, política, histórica e situada. Desde essa perspectiva, o pesquisador e/ou professor é um ator de transformações político-sociais, pois o conhecimento não é neutro. Do mesmo modo, o educando é convidado nos processos pedagógicos a produzir os mundos que deseja habitar, ao invés de simplesmente se ajustar e adaptar a realidades predefinidas. Não pretendemos neste trabalho afirmar pureza entre essas duas conduções e políticas cognitivas, pois estas se atualizam em nossas práticas entrecruzando-se; no entanto, afirmamos a importância de olharmos seu entrelaçamento, os funcionamentos tensionados, forçando a escritura deste trabalho e a ação desta pesquisa na direção de regimes que favorecem uma potência inventiva da cognição. Vale ainda ressaltar as íntimas relações entre processos atencionais e políticas cognitivas. Afinal, a atividade atencional em seus múltiplos gestos e “folhas”²⁷ desdobra uma preocupação não só de cada um de nós singularmente, pois, uma vez que está no centro de interesses diversos, diz respeito também aos educadores nas escolas e universidades pelas quais passamos, aos formadores de opinião em jornais e revistas de pequena e grande circulação, aos nossos familiares e amigos que a todo tempo nos solicitam, às instituições e empresas que pretendem nos vender algum produto... Teremos oportunidade de desdobrar em outro momento deste trabalho os modos de produção e subjetivação estabelecidos pelo capitalismo contemporâneo que capturam o funcionamento da atenção envolvida no cultivo da meditação da atenção/consciência budista, reduzindo a complexidade dessas práticas a uma dimensão mercadológica.

Por ora, vale ampliar nossa concepção em relação aos gestos atencionais e afirmar que prestar atenção não se reduz a focalizar, nem distrair equivale a dispersar. Como mostra Virgínia Kastrup (2004), a dispersão caracteriza um regime de atenção bastante difundido no contemporâneo, concomitantemente raso e sem espessura, no qual vagueamos entre uma notícia e outra, entre uma atividade e outra, muitas vezes, de modo entediado e aborrecido como, por exemplo, ao zapear canais de TV por horas e ao final perceber que de fato não estivemos presentes e sequer assistimos efetivamente alguma coisa. A distração, por outro lado, compõe com processos de criação/invenção, pois diz respeito a uma qualidade de

experiências pré-egoicas. Estabilizar essa atenção através das práticas de transformação de si é atualizar uma virtualidade através da aliança da surpresa com a regularidade” (KASTRUP, 2004, p. 13).

²⁷Yves Citton (2017) utiliza essa expressão e a desdobra para se referir às múltiplas camadas atencionais que coexistem na experiência.

engajamento e presença aberta às derivas refratárias ao apelo da atividade que realizamos – o que ocorre, por exemplo, quando nos dispomos a compor uma poesia e lembranças de outras paisagens nos fornecem elementos para enriquecer a sinestesia da palavra.

Podemos então utilizar a expressão “mil folhas da atenção”, cunhada por Yves Citton (2017), para afirmar a heterogeneidade de gestos atencionais com diferentes graus de consistência e densidade experiencial no engendramento de políticas cognitivas ora mais corporificadas, ora mais abstratas. Vale ainda ressaltar que além da diferença entre as camadas em sua composição, há também um nomadismo intrínseco à compreensão e explicação do conceito de atenção ao longo da história. Caliman (2006) em sua tese apresenta estudos que contam algumas das histórias da atenção como valor, por um lado, e do valor da atenção, por outro lado, nos últimos 300 anos da sociedade ocidental, e afirma em suas análises que a atenção foi compreendida ao longo do tempo de modo tão diverso e plural que uma unidade discursiva dificilmente poderia ser empreendida. A pesquisadora afirma que em suas diversas definições “a atenção ora foi considerada subjetiva, ora objetiva, natural, espiritual, passiva, ativa” (CALIMAN, 2006, p.10).

Apesar desse nomadismo conceitual intrínseco a sua conceitualização, Caliman (2006) considera que o fenômeno atencional também possui características que se mantêm razoavelmente coesas e são compartilhadas por suas diferentes histórias ao longo da história, quer dizer, há certa unidade que a autora chama de “fenomenologia mínima da atenção”: 1) é ato que direciona o corpo e a mente para um objeto ou ideia, selecionando-os entre os demais e inibindo os que não serão atendidos; 2) torna o objeto de sua escolha distinto e claro; 3) aumenta a acuidade sensorial do objeto percebido; 4) é limitada; 5) é um estado de fixação ou suspensão que em maior ou menor grau é marcada por oscilações e deslocamentos (CALIMAN, 2006, p. 11).

Teixeira (2011) também aponta que após um longo período em que o tema da atenção esteve colocado em segundo plano e até mesmo eclipsado na história da psicologia, este tema volta a ser investigado de forma mais cuidadosa a partir da década de 1990, “o que ocorre em

decorrência do enfraquecimento do behaviorismo”²⁸ (TEIXEIRA, 2011, p. 28). Neste contexto histórico, surgem críticas às concepções que entendiam a atenção como processo linear segundo o modelo cognitivista do tubo, isto é, como um canal único de sequências *inputs* e *outputs* que a restringiria a um processo de seleção de informações. Tais críticas partem de autores como Arvidson (2000), Kastrup (2004; 2007; 2012), Vermersh (2002) e Citton (2017).

Ressaltamos também o trabalho de Vermersch (2002) na afirmativa de que a atenção é o fundo de flutuação da cognição. Quer dizer, na perspectiva deste autor, a atenção está sempre flutuando e, assim, a todo tempo possibilita processos de transformação da cognição e da experiência. Vale ainda enfatizar que, por conta dessa maleabilidade, devemos mais uma vez considerar os processos de transformação atencionais ao longo da história. Evidentemente, as pessoas experimentavam a singularidade atencional no século XII em comunidades pastoris, por exemplo, de modo absolutamente diferente dos dias de hoje: em cada época histórica e também nas comunidades específicas de uma mesma formação temporal, a experiência da atenção é modulada e criada concomitantemente com os dispositivos instrumentais, tecnológicos, sociais e culturais²⁹ disponíveis.

Desse modo, torna-se possível também entender que algumas práticas produzem certos regimes atencionais mais ou menos abertos às possibilidades de criação da subjetividade e de acesso ao plano de forças que possibilitam singularização da experiência. Vermersch (2002) afirma que a atenção não é um processo cognitivo específico, mas está sempre ligada a outros processos como a percepção e a memória, funcionando de modo transversal aos outros processos psicológicos básicos. É importante também mencionar que Vermersch vai além da ideia de atenção flutuante de Freud (1969), que a via como um tipo específico de atenção favorecedora da operação clínica. Para Vermersch, a atenção está sempre em estado de flutuação, o que significa que não há atenção estável: é próprio de seu regime a maleabilidade, a provisoriedade e a instabilidade.

²⁸Segundo o autor, neste momento da história, volta-se a levar em conta a dimensão da experiência na cognição, rompendo com a visão positivista que obstaculizava uma ciência interessada pelo domínio experiencial envolvido nos processos psicológicos básicos.

²⁹Para uma história da atenção ver o trabalho de Crary (1999) e de Caliman (2006).

O pesquisador americano Allan Wallace (2008) afirma que as tradições budistas compartilham uma ideia similar, pois consideram que o fluxo da atenção se estabelece por pulsações, de modo intrinsecamente instável. O autor afirma que a cada segundo ocorrem cerca de 600 pulsos num *continuum* semelhante às sequências de imagens em um filme³⁰. Wallace (2008) afirma que nós só aproveitamos uma pequena parte das “seiscentas oportunidades de cada segundo para aprendermos alguns aspectos da realidade [...] Normalmente aprendemos as coisas numa taxa bem mais lenta que isso” (WALLACE, 2008, p. 104). O pesquisador reconhece e não descarta a ideia de que a atenção é altamente seletiva e que, embora muitas impressões se apresentem a nossa percepção, nós notamos apenas uma pequena parte delas.

Com essa breve digressão, pretendemos ponderar que os regimes atencionais em seu caráter heterogêneo apresentam configuração histórica, política e social modulável por camadas e gestos complexos e singulares. A atenção não é bloco homogêneo, é provisória e instável e podemos até mesmo dizer que nesta precariedade reside a potência de diferir e comparecer nos processos de criação. Isto é, a processualidade dos regimes atencionais ao mesmo tempo convoca, maneja e habilita o gesto criador. Porém, notamos que o alto grau de instabilidade atencional em voga na contemporaneidade parece também indicar uma experiência socialmente compartilhada de agravamento da dispersão, volatilidade, tédio, lassidão, opacidade estéril e embotamento.

Uma das causas para este diagnóstico parece residir no funcionamento acelerado de mudança de foco em decorrência do excesso de estímulos a que somos submetidos, aliando-se a esse fato uma postura automática de responder a esses estímulos com tamanha instantaneidade e automatismo. Essa aceleração traz como consequência um baixo aproveitamento dos pulsos de que fala Wallace (2008), pois, segundo o autor, a estabilidade atencional – importante nos processos de criação – estaria associada a permanecermos mais pulsos no objeto escolhido³¹.

³⁰Essa experiência instigante e cotidiana é narrada de modo poético pela escritora Clarice Lispector: “Novo instante em que vejo o que vai se seguir. Embora para falar do instante de visão eu tenha que ser mais discursiva que o instante: muitos instantes se passarão antes que eu desdobre e esgote a complexidade una e rápida de um relance” (LISPECTOR, 1996, p. 54).

³¹O autor trata a estabilidade atencional como uma medida da quantidade de determinados impulsos da percepção que estão focados em nosso objeto desejado. Por exemplo, se tivermos cinquenta momentos de determinada cognição por segundo e todas forem focadas nas sensações táteis da respiração, isso indica um grau relativamente alto de estabilidade. Uma mente dispersa, por outro lado, tem uma grande proporção desses determinados momentos espalhados em campos diferentes da percepção. A estabilidade é coerência em relação ao objeto escolhido. Quando relaxamos e nossa atenção estabiliza, se a vivacidade aumenta, podemos

Vale ressaltar que não é só em filosofias orientais budistas que a concepção da atenção como fluxo por pulsações aparece. No fim do século XIX, William James (1945) afirmava que a atenção não se restringe ao ato de focalizar³²; mas incluiria, além do foco, uma experiência de “margem”. James aponta que a atenção voluntária opera por uma sucessão de puxões: “não há atenção voluntária sustentada por mais de alguns segundos. [...] O que a torna sustentada por mais tempo é uma repetição de esforços sucessivos” (JAMES, 1945, p. 388).

Wallace (2008) falava em pulsões no tocante às filosofias orientais budistas, e James (1945) aponta que para manter a atenção de modo estável em algo necessitamos ancorá-la de volta no objeto ou atividade que está sendo realizada, assim como um garoto que precisa puxar a rabiola de uma pipa para posicioná-la em determinada direção. Nota-se, aliás, que, ao longo da história da humanidade, inúmeros esforços foram feitos para estabilizar esse fluxo de pulsações com o objetivo de domar a selvagem pérola da atenção através dos “puxões” de que fala William James: práticas como ler, escrever e meditar são alguns exemplos desse cultivo.

Além disso, Jonathan Crary (1999) afirma que as últimas décadas do século XIX delimitaram o momento político, econômico, social e tecnológico no qual a capacidade de focalização e de fixação da atenção foi vista como necessária à integração da experiência subjetiva para uma adaptação eficiente e ajustada ao mundo industrial. Afinal, para trabalhar nas fábricas e alimentar o capitalismo nascente, era necessário conter impulsos e redirecionar de modo unifocado a atenção dos trabalhadores, a fim de economizar tempo, aumentar a produtividade e elevar os lucros empresariais. Vale ressaltar novamente o trabalho de Caliman (2006), que empreende análises importantes em relação à instauração da necessidade de fixação e focalização da atenção com vistas à adaptação dos sujeitos a uma ordem política, moral e social vigente. O funcionamento exigente de foco nas escolas também aponta para essa política adaptativa em contextos escolares.

experienciar uma densidade mais elevada dos momentos de determinada consciência em cada segundo (WALLACE, 2008, p. 104).

³²Arvidson (2000) também discorda da correspondência entre consciência e foco da atenção. Para o autor, a atenção seria tridimensional, composta de tema, campo temático e margem. O tema corresponderia ao foco; o campo seria aquilo que está relacionado ao tema; e a margem abarcaria tudo aquilo que é mais longínquo ou mesmo irrelevante para o tema. Nessa concepção, a atenção deslizaria nesses três níveis em um vai e vem ininterrupto. Ele comenta que em poucas exceções, as quais chama de casos limite como alguns estados meditativos, dentre os quais o que é chamado de *samadhi*, não se daria a diferenciação entre foco da atenção e o contexto desse foco.

Após essa breve digressão histórica, podemos afirmar que os esforços para “fixar” a atenção foram e têm sido empreendidos com interesses diversos e às vezes concomitantes: ora para aumentar a produtividade na realização de uma tarefa; ora para se tornar mais competitivo no mercado de trabalho; ora para sobreviver na luta contra um animal perigoso durante uma caça; ora para adequar os sujeitos a padrões morais e sociais vigentes; ora para manusear de modo adequado e tirar máximo proveito da composição com um instrumento musical; ora para escrever uma tese; ora para conter indisposições de ânimo, refrear impulsos automáticos e cultivar uma vida livre/ética...

Nas filosofias budistas o par atenção/ética anda de mãos dadas e é nessa intersecção que surgem as práticas contemplativas de meditação da atenção/consciência (*shamatha* e *vipassana*), conforme descritas por Varela, Thompson e Rosch (2003). A meditação budista da atenção/consciência tem o objetivo de proporcionar uma vida equânime, possibilitando aos aprendizes dessa prática meios para acompanhar o surgimento da realidade em sua dimensão coemergente de sujeitos e mundos.

Podemos mencionar uma representação budista bastante tradicional que apresenta o caminho do meditante de forma gráfica por meio de um desenho em que na base há um meditador seguindo um elefante inquieto. Há muitas simbologias presentes nesta figura que não esgotaremos. Para os propósitos de nossa argumentação, vale destacar este ponto: à medida que o meditador vai caminhando em direção ao topo da estrada, o desenho o apresenta montado sobre o elefante, que está agora pacífico e compreensivo.

Figura 1 – Caminho do meditante ou caminho de *shamatha*



Fonte: Centro de Estudos Budistas Bodisatva.³³

Esse desenho representa o caminho da meditação *shamatha* consoante à tradição do Budismo Tibetano, apresentando nove estágios para se alcançar um aprendizado da estabilidade da atenção que favoreça uma vida ética. No livro *Luminous Mind*, de Kalu Rinpoche (1997), o autor afirma que essa iconografia apresenta no centro da cena um meditador (investigador da mente) e um elefante, que representa a sua própria mente. Kalu Rinpoche (1997) considera que atingir o estado de *shamatha* tem dois obstáculos principais, conforme apresentados pela figura: “o primeiro é a agitação ou dispersão criada pela fixação sobre pensamentos e emoções passageiros; o segundo é o torpor ou a preguiça, a estagnação mental” (KALU RINPOCHE, 1997, p. 236). O torpor é representado pela cor preta do elefante e a agitação é representada pelo macaco saltitante. O fogo que diminui ao longo do caminho representa a energia de meditação, pois, conforme se avança a prática, é necessário cada vez menos esforço.

³³Figura encontrada no Centro de Estudos Budistas Bodisatva. Disponível em: <http://www.cebb.org.br/conhecendo-as-pinturas-do-templo-no-cebb-caminho-do-meio/caminho-do-meditante-2>. Acesso em: 21 dez. 2019. Em um capítulo seguinte, esmiuçaremos o caminho de *Shamatha*.

Kalu Rinpoche (1997) dá indicadores para cada estágio: [1] Na base da ilustração, no primeiro estágio, há uma distância considerável entre o meditador e sua mente. O elefante é guiado pelo macaco (agitação). [2] No segundo estágio, a estagnação e a agitação diminuem, mas ainda há muito esforço. [3] No terceiro estágio, o elefante (mente) vira-se para o meditador e eles se fitam um diante do outro. O contato entre o meditador e a mente é estabelecido pela lembrança e ocorre uma forma sutil de estagnação, representada por um pequeno coelho. [4] No quarto estágio, o meditador chega mais próximo do elefante e a alvura do macaco, do coelho e do elefante aumenta indicando pacificação. [5] No quinto estágio, o meditador inverte de posição como o elefante e agora está a sua frente. O meditador conduz o elefante (mente) com atenção e lembranças contínuas da ética a ser sustentada na prática. [6] No sexto estágio, o progresso é mais definitivo, o meditador conduz a cena, a lembrança da prática é constante e o coelho (estagnação) se foi. [7] No sétimo estágio, a cena torna-se muito pacífica e a caminhada não mais requer direção, mas alguns sinais indicam que ainda há pontos de dificuldade. [8] No oitavo estágio, o elefante anda domado pelo meditador e a chama do esforço desapareceu de modo que a meditação torna-se natural e contínua. [9] No nono estágio, a mente e o meditador estão completamente em descanso, são como velhos amigos acostumados a estar juntos e a conviver, trazendo benefícios um para o outro; os obstáculos desapareceram e a meditação estabilizadora é alcançada.

Nas tradições de conhecimento do Budismo Tibetano, considera-se que o cultivo da atenção através do silêncio pela meditação da atenção/ consciência (*shamatha* e *vipassana*), aliada a outras práticas e principalmente à disposição ética como base, orienta um caminho benéfico para vivermos uma vida equânime, sem grandes flutuações de ânimo diante das alterações impermanentes e circunstanciais da vida e, assim, pode favorecer o exercício da presença de forma mais autônoma e menos dependente de estímulos externos para a produção do contentamento e da liberdade. Considera-se que a atenção naturalmente voltada para o exterior não nos ajuda nesse exercício ético, pois faz surgir diante de nossos olhos a aparência de um mundo já dado, objetivo, posto e estável, como se este fosse independente de nossa participação em construí-lo. Tal política de conhecimento favorece o surgimento de uma sensação de impotência e desânimo diante das circunstâncias que parecem inexoráveis. Para fazer frente a esse objetivismo, considera-se nas tradições budistas crucial se engajar em práticas como a meditação da atenção/consciência (*shamatha/vipassana*), que favoreçam uma conversão da atenção para a processualidade codependente entre sujeito e mundo. Embora

nos pareça de muito valor que possamos olhar para as relações possíveis entre aprendizagem da atenção e ética, essas linhas são secundárias quando o tema é a atenção nas escolas, pois essa “pérola” geralmente é reivindicada em sua dimensão de foco, com vistas à apreensão dos conteúdos escolares e à adaptação a um mundo considerado preexistente.

A proposição desta pesquisa-intervenção busca inscrever, ofertar e fortalecer, no âmbito da educação, a constituição de espaços-tempo com vistas a expressar essas linhas mais sutis envolvidas no aprendizado da atenção, da escuta e da sensibilidade. Afinal, quando nossos afetos estão confusos e acontecimentos diversos e imprevisíveis nos desafiam; ou quando encontramos alguém que discorda veementemente de nosso posicionamento e percebemos a alimentação de práticas de exclusão e até mesmo de ódio surgirem; ou ainda quando nos digladiamos com nossos pares, amigos e familiares, quando abraçamos verdades tidas como universais e objetificamos utilitariamente o outro; enfim..., nessas e em outras circunstâncias, os saberes científicos aprendidos na escola, quer sejam mais ou menos corporificados, não nos auxiliam na “prova” viva e ética da construção compartilhada de nossas vidas comunitárias.

Certamente, notamos que estudar, ler e escrever são práticas que nos ajudam a constituir uma armadura³⁴ perante acontecimentos imprevisíveis, podendo nos transformar na relação com o conhecer, além de favorecer a tomada de posturas éticas corporificadas. Mas também notamos em nossos cotidianos que as leituras e estudos, mesmo quando aliados a práticas contemplativas como a meditação da atenção/consciência budista, não atuam como salvo-conduto, isto é, não garantem a efetivação de uma ação corporificada e ética que nos ajude na “hora H”. Fato é que frequentemente lemos, releemos e estudamos muitos textos filosóficos, literários e históricos com empenho, nós até mesmo meditamos de modo diligente e dedicado, mas não necessariamente acessamos à exigência ético-política do que está escrito e do que nos é ensinado, como se não pudessemos efetivamente *ouvir* o que se transmite nos textos e ensinamentos.

³⁴Fazemos referência ao termo *Paraskaué*, a partir de leituras de Foucault (2006), referindo-se à experiência de constituição de uma armadura ética protetora na relação com os acontecimentos imprevisíveis, no período clássico da Era Antiga entre os gregos. “A *paraskaué* é equipagem, a preparação do sujeito e da alma pela qual o sujeito e a alma estarão armados como convém, de maneira necessária e suficiente, para todas as circunstâncias possíveis da vida com que viermos a nos deparar” (FOUCAULT, 2006, p. 293).

Embora também não garanta resultados de qualquer ordem, considera-se que a prática da meditação da atenção/consciência (*shamatha/vipassana*) pode ser uma ferramenta que ajude no processo de aprendizagem e estabilização da atenção e da conduta e, nesta medida, pode favorecer uma qualidade de escuta em relação ao que lemos e estudamos se houver engajamento sensível e acompanhamento ético. Em particular, na tradição do Budismo Tibetano, o método da atenção foi considerado fundamental: “atenção significa que a mente está presente na experiência incorporada de cada dia; técnicas de atenção são projetadas para levar a mente de volta de suas teorias e preocupações, da atitude abstrata para a situação da própria experiência da pessoa” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 39).

Varela, Thompson e Rosch (2003) enfatizam que, nas tradições indianas, a filosofia nunca se tornou uma ocupação puramente abstrata. Ela sempre esteve ligada a diferentes métodos de meditação. Por se tratar de práticas que repousam seu assento no cultivo do silêncio e em exercícios de transformação da experiência, as tradições filosóficas budistas apostam que a meditação da atenção/consciência pode ajudar a abrir, ampliar e afrouxar espaços em nós para o acolhimento da diferença e para a novidade imprevisível que os encontros portam, seja o que se veicula em um texto filosófico ou diante do inesperado dos acontecimentos que exigem reposicionamentos existenciais. Os autores afirmam ainda que corpo e mente não são instâncias naturalmente separadas, “tal separação foi desenvolvida pelo hábito da reflexão desincorporada, abstrata, sem atenção” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 44).

Assim, pelo que foi exposto até agora, parece que a sustentação de uma “postura escutadeira” está em região de vizinhança com uma qualidade de atenção aberta às texturas, rugosidades e às camadas sobrepostas que constituem o real, entrelaçando, por sua vez, diferentes políticas de ensinar/aprender. Neste trabalho, compreendemos que os verbos “escutar” e “atender” são parentes próximos e íntimos, possibilitando a habitação de um território que ganha cada vez mais gradações e distinções sutis à medida que consistimos em sua morada.

Em outras palavras, compreendemos que escutar não se resume simplesmente a decodificar frases, vozes, textos e palavras. Poderíamos até dizer que quanto mais falamos a mesma língua menos nos escutamos, pois escutar enquanto gesto sensível é exercício que não prescinde da experimentação com a diferença, além de se aliançar a uma qualidade lúdica de adivinhação descompromissada. Quer dizer, se nossos interlocutores nos entregam todo o

sentido do que pretendem partilhar de uma só vez, isto é, se nos apresentam apenas um “território-língua” absolutamente conhecido para nós ou, por outro lado, se nós não percebemos os sinais e pistas sutis de abertura à diferença que eles nos apontam, então, afinal, nós não os escutamos efetivamente, senão a nós mesmos. Vale ainda ressaltar que o sentido de adivinhação a que nos referimos não pode ser confundido em uma postura solipsista e fantasiosa de endurecimento e fechamento em relação ao outro. A prática de adivinhação que mencionamos diz respeito a um trabalho de abertura aos riscos presentes na tessitura de encontros, isto é, ao que estes encontros portam de novidade e diferença.

Tendo em vista a delicada relação entre “atender” e “escutar”, iremos na próxima seção deste trabalho fazer uma digressão que apresente algumas nuances entre essas dimensões entrelaçadas, complexificando e tirando efeitos do avizinhamo sutil que tal entrecruzamento convoca à experimentação.

1.6 ENTRE ATENDER E ESCUTAR: O MANUSEIO DA ATENÇÃO COM OBJETOS MOVENTES

Evelyn Glennie – uma exímia percussionista escocesa – afirma em um documentário, intitulado *Touch the Sound*, que escutar é uma forma especializada de “toque”. Assim, nos distintos espaços que povoam uma sala, poderão ser experimentadas colorações sonoras singulares, como em um caleidoscópio auditivo. No ensaio intitulado *Hearing Essay*, escrito por ela em 2015, Glennie desmancha o que considera um mal-entendido a respeito do exercício de ouvir. A percussionista considera que escutar diz respeito basicamente a uma “forma especializada de toque” e o som é um ar vibrante que o ouvido capta e converte em sinais elétricos para serem interpretados. Desse modo, o senso de audição, assim como o toque, cumpre uma função avizinhada.

Se você está de pé na estrada e um grande caminhão passa, você ouve ou sente a vibração? A resposta é ambas. Com vibrações de frequência muito baixa, o ouvido começa a se tornar ineficiente e o restante do tato do corpo passa a assumir o controle. Por alguma razão tendemos a fazer uma distinção entre ouvir um som e sentir uma vibração, mas na realidade são a mesma coisa [...] Surdez não significa que você não pode ouvir, apenas que há algo errado com os ouvidos. Mesmo alguém que é totalmente surdo ainda pode ouvir/sentir sons (GLENNIE, 2005 p.2).

Desmanchar esse mal-entendido é notadamente frequente no cotidiano de Evelyn Glennie, pois ela se tornou uma exímia percussionista mesmo sendo acometida por uma deficiência auditiva grave que a acompanha desde criança. Por isso, entrevistadores e o público em geral frequentemente a questionam sobre a sua potência de ouvir. Em resposta às reiteradas perguntas sobre este tema, Glennie nos convida a desfazer a noção reduzida de surdez como bloco homogêneo. A percussionista afirma que escutamos com o corpo inteiro e nossos corpos funcionam como uma “caixa de ressonâncias”. À pergunta endereçada a ela << *Se todos podemos sentir vibrações de baixa frequência, por que não podemos sentir vibrações mais elevadas?* >>, Glennie responde que nós podemos, sim, sentir vibrações mais elevadas, mas à medida que a frequência aumenta nossos ouvidos se tornam mais eficientes e abafam a sensação mais sutil de “sentir” as vibrações que acompanham os sons.

A musicista conta ainda que durante sua juventude dispndia horas com as mãos contra as paredes da sala de aula onde estudava, enquanto seu professor de percussão tocava notas distintas, ajudando-a a refinar sua audição corporal e a detectar as vibrações do ambiente. Além da audição de sons e a sensação corporal das vibrações, Evelyn Glennie também inclui na participação da experiência auditiva o papel da visão, complexificando a prática da escuta que sinestesia completamente a experiência. A musicista afirma, por exemplo, que quando nós avistamos uma folha de árvore se mover ao vento, mesmo sem perceber, acabamos por gerar um som para ela e incutimos esse gesto sonoro em quaisquer outros objetos que caiam no chão, por exemplo. Quando um entrevistador lhe pergunta << *Como você ouve o que está tocando?* >>, Glennie responde pacientemente que ela ouve como todas as pessoas ditas normais ouvem, isto é, a musicista nos convoca a fazer contato com a experiência mais ampla do corpo como uma caixa de ressonâncias, convidando-nos a perceber dimensões sutis que na correria trivial cotidiana deixamos de notar com densidade e distinção.

Poderíamos ainda dizer que para escutar é indicado adotar a postura de “leitores de hieróglifos”, mencionada por Deleuze (1987), estando dispostos a penetrar texturas. Devemos nos abrir de modo ao mesmo tempo sensível, prudente, aberto e experimentador. Assim, escutar enquanto gesto de postura escutadeira diz respeito a entrar em contato com paisagens melódicas, atmosferas e vibratilidades subjacentes ao que se diz. Claire Petitmengin (2007) menciona essa qualidade relacional quando afirma ser essencial a um bom contador de estórias que este redescubra em si o universo de sentido que pretende transmitir, isto é, que

ausculta os marcos formadores, além das articulações da estória e o sentido intuído que a guia. Petitmengin (2007) também afirma que entrar em contato com essa dimensão não verbal da experiência é particularmente bem demonstrado em processos de tradução. A autora mostra que, longe de ser uma operação de transcodificação entre duas línguas (consistindo em encontrar as estruturas gramaticais correspondentes no intervalo entre elas), um bom tradutor não simplesmente traduz palavras, mas faz um desvio através do sentido não verbal subjacente a elas. Deleuze (1998) também afirmava este imperativo de modo poético: “há apenas palavras inexatas para designar alguma coisa exatamente” (DELEUZE, 1998, p. 4).

O professor budista Lama Padma Samten fala frequentemente em “aprendizado pelas costas”³⁵ para se referir a este modo de ensinar e aprender que se transmite por gestos silenciosos e posturas inauditas, mais do que por palavras, sentenças e discursos. Lama Padma Samten parece se referir a uma espécie de “aura”, não no sentido transcendental do termo, mas no aspecto de mudança de atmosfera produzida quando essa qualidade de vínculo se instaura.

O monge vietnamita Thich Nhat Hanh (1996), em reflexões acerca da relação entre adultos e crianças na produção de vínculos constitutivos, também afirma algo similar. Ele conta que gostava muito de ler histórias para as crianças vietnamitas refugiadas, de quem ele ajudava a cuidar. O monge ressalta sua consideração de que as crianças gostavam de ficar ao seu redor “não pelas histórias em si que ele lia, tampouco pelas balas e outros doces que eventualmente ele distribuía aos pequenos” (NHAT HANH, 1996, p.19). Nhat Hanh (1996) afirma que as crianças gostam de estar com os adultos, compartilhar sua presença e desfrutar desse encontro. E embora nos portemos de modo a sempre achar que precisamos elogiá-las, presenteá-las e premiá-las, esta não é a linha de maior força na constituição do vínculo e conexão.

Para Nhat Hanh (1996), o que realmente agrada às crianças é poder sentir o frescor da convivência tecida em companhia. Isto é, as crianças, assim como os estudantes próximos de um professor, percebem quando há inteireza e disponibilidade sustentadas na relação. Vale ressaltar que o sentido de “frescor” aqui não tem a ver com a brevidade da constituição de um

³⁵O desenvolvimento dessa ideia pode ser acompanhado na transcrição de um ensinamento do Lama Padma Samten, que está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.cebb.org.br/as-cinco-sabedorias-na-educacao-e-o-treinamento-do-cebb/>.

vínculo, diz respeito antes a um modo de presença e disponibilidade, de coordenação e abertura. Em outras palavras, trata-se de uma qualidade de produção de vínculo que é também um modo de conexão. Quando uma pessoa ou uma comunidade corporifica tal disposição ética para a ação, isto é, quando alguém sussurra um vento escutadeiro, disponível, franco e sutil em nossas costas, certamente atrairá não só a presença de crianças, mas também de adultos e até mesmo de animais.

Em países como Tailândia, Laos e Sri Lanka, onde há um expressivo número de meditadores que se retiram nas florestas, é comum a proliferação de estórias contadas de avós para netos, referindo-se aos monges meditadores que, sentados sob uma árvore em profundo estado de concentração, se deparam como animais ferozes e selvagens completamente pacificados. As histórias relatam a presença de cobras e tigres que não apresentam perigo para os monges, pois os animais não se sentem com medo e nem ameaçados por eles. Ao contrário, parecem sentir a sua atmosfera de frescor. Respirar o estado de presença e a pacificação instaurada em condições similares é, sem dúvida, profundamente restaurador, convidativo e vinculador.

No contexto da educação e clínica ocidentais modernas, muito já se discutiu sobre esta intimidade de relação entre o “escutar” e o “atender”. Em nossas experiências formativas, podemos notar que um bom professor é aquele que incita, instiga e produz simpatia com o tema que trabalha, com rigor e leveza, sem pressionar nem precipitar um conteúdo, como se escutasse a linha não verbal que move o pensamento e nos atraísse para ela. Deleuze (1997) afirma que para os estudantes também é crucial manter uma postura que aguarda e escuta, isto é, que não se antecipa em categorizar e tampouco conceitualizar a matéria movente de pensamento oferecida pelo professor. Assim, é aconselhável habitá-la como se ouvíssemos uma composição musical, entrar na sinfonia, deixar-se envolver pela música, sintonizando a atenção com comprimento de onda das ideias.

Desse modo, se o estudante puder “dormir” com a processualidade do pensamento, isto é, se puder acolher sua diferença, alguns dias depois pode ser que compreenda aquilo que no momento da aula lhe parecia estranho, confuso e sem nitidez. Um clínico experiente, por seu turno, também se porta como um caçador à espreita, isto é, pode se manter imóvel durante praticamente toda a sessão e até mesmo no decurso de várias, até que, no momento propício,

interroga-nos a partir dos vacilos e hesitações que deixamos à mostra: senão pelas palavras, “pela ponta de nossos dedos” (FREUD, 1969).

Não acontece de modo diferente com um pesquisador que pretenda cartografar³⁶ uma realidade, acompanhando as linhas entrelaçadas e bifurcantes da constituição de um domínio, quer seja conceitual, quer se trate de uma pesquisa que inclui também a experiência de campo. Suscitar um “terceiro ouvido”³⁷ e tocar as texturas de um terreno arenoso de investigação se oferece como possibilidade quando rastreamos, tocamos, fazemos um pouso, exercitamos o reconhecimento atento (KASTRUP, 2007) e a partir dessa sintonia de composição, criamos realidade ao invés de simplesmente mapeá-la. Essa experiência ganha viço quando o pesquisador se dispõe a percorrer uma estrada sinuosa e empoeirada, ao invés de se proteger e orientar apenas pelas direções do GPS em seu bolso.

Talvez nem seja adequado falar em o bom professor, o bom clínico, estudante e/ou pesquisador, pois não é possível uma identidade que se erga de modo infalível e previsível em todas as ocasiões. Há muitas forças em jogo e somente na relação direta, contextual e situada poderemos dizer que um gesto clínico, escutadeiro, educativo e/ou pesquisador se instaurou. Esse gesto, inclusive, nutre-se ao conjurar a dimensão profissional que certamente o protege, mas é no desvio e escape que a dimensão de potência escutadeira progride.

Como já dizia o título do livro de poemas de Paulo Leminski (1987) “Distraídos Venceremos!”, paradoxalmente, é no instante em que “descemos” da árvore que “pretende” (vencer, educar, escutar, pesquisar, clinicar), no momento *impreciso* em que nos soltamos de suas raízes, que uma fruta madura despenca em nossa testa – como a maçã que caiu sobre a

³⁶A cartografia como método de pesquisa-intervenção visa acompanhar processos de produção de subjetividade e pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, pois é pautada por um princípio ético de considerar os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (BARROS; PASSOS, 2009).

³⁷Expressão de Alfredo Naffah Neto no texto *O terceiro ouvido: Nietzsche e o enigma da linguagem*. Neste artigo, Naffah Neto fará referência a uma qualidade de escuta como canal para a pulsação. Destacamos uma passagem do texto: “Quem ousaria decifrar um discurso como se decifra uma partitura musical? E aguçar o terceiro ouvido — que é o que apreende o incorpóreo do texto? (...)Tarefa penosa, árdua, dado que o nosso hábito é tecido as malhas da linguagem representativa. Às vezes, no meio de uma sessão, quando me percebo seduzido pela tentação desse hábito, suspendo todo o conteúdo da fala do paciente e permaneço longos minutos escutando apenas a música do discurso: sua melodia, seu ritmo, seu timbre e todas as mudanças e flutuações que se seguem. Geralmente, quando volto às palavras tenho um novo ângulo de visão, deixei-me afetar de uma outra forma, posso - através da minha fala - criar passagem para um novo sentido, uma nova interpretação. Caberia chamar, aí, esse sutil canal, vibrátil e respons’hábil, de segunda garganta!” (NAFFAH NETO, 1993, p.155).

cabeça de Newton. Muitos cientistas, filósofos e artistas mencionam essa qualidade escutadeira de abertura da atenção na emergência de uma ideia criadora. Claire Petitmengin (2007) investiga tal processo e afirma que uma nova ideia – antes de tomar sua forma precisa e transmissível – se apresenta como um fio condutor, ou seja, atravessa-nos como um pressentimento, uma direção, uma linha de força que orienta nosso pensamento silenciosamente. Quando nos dispomos a escrever um texto, literário ou não, podemos sentir essa linha de força inscrever em nós sua operação. É como se, através de um bisturi, a escrita movesse a ponta de nossos dedos e penetrasse a realidade textual na direção que lhe é própria.

Recordo-me que, anos atrás em uma aula de psicolinguística no curso de graduação em Psicologia, o professor regente da matéria nos contou uma anedota que surge embaçada na memória e por isso não podemos explorar seus contornos precisos, mas ainda assim empenharemos palavra para fazê-lo. Tal anedota dizia respeito a um conto de Machado de Assis que após ter sido dado como finalizado pelo escritor, foi enviado para a gráfica. Passados alguns dias, no entanto, os editores lhe remeteram o trabalho de volta dizendo que só poderiam publicá-lo caso o escritor lhe somasse mais umas tantas páginas ao final do conto. E então, sem alternativa aparente, Machado de Assis assim o fez, cumpriu o mandado social e apresentou uma nova versão estendida do trabalho. Mas o emblemático é que, após a edição ter sido lançada e os críticos e leitores entrarem em contato com a obra, multiplicaram-se burburinhos alegando a percepção nítida de que as páginas ao final do conto haviam sido somadas como um “rabo” completamente desnecessário ao movimento e processualidade inerente ao texto.

Essa anedota parece indicar que a linha de força e de criação tem movimentos rebeldes e nos empurram em determinadas direções – e assim, cabe a nós praticar uma modalidade de receptividade atencional para acolhê-la e gestá-la no tempo propício que lhe diz respeito, ao invés de restringi-la a compromissos profissionais ou intencionais de um *eu*. Como nos diz Carlos Drummond de Andrade: “São tão fortes as coisas! Mas eu não sou as coisas e me revolto. Tem palavras em mim buscando canal, [...] Apenas querem explodir” (ANDRADE, 2009, p. 152). Praticar essa abertura sutil às palavras empenhadas na busca de um canal é habitar uma linha de força invisível, o que exige de nós o cultivo de uma postura concomitantemente atenciosa e escutadeira. É certo que nem sempre estamos disponíveis para

recepcionar sua ocorrência desse modo e, frequentemente, revoltamo-nos contra o instante³⁸. Quer dizer, frequentemente temos dificuldade em deixar que as ideias ganhem movimento a seu turno.

Petitmengin (2007) afirma que podemos adotar duas posturas distintas nessas ocasiões. A primeira consiste em procurar imediatamente classificar a ideia nascente em uma categoria conhecida, interpretá-la ou colocá-la de modo instantâneo em palavras – todas as quais têm o efeito de interromper sua evolução e congelá-la. A segunda postura, por outro lado, consiste em permanecer em contato com o sentido difuso e indescritível, que é o seu germe, e permitir que se torne mais precisa, por si só, sem forçá-la, dando espaço para que o tempo faça seu trabalho e, pacientemente, deixando-a amadurecer como no desabrochar delicado de uma flor.

É curioso que, entre estudantes pós-graduandos, frequentemente compareça como tema de conversas a diferença nos modos de lidar com a escrita durante os períodos do mestrado e doutorado. A sensação é habitualmente compartilhada: no período de mestrado, o processo todo é mais “doído, esforçoso, lutado”, ao passo que, durante os anos do doutorado, a escrita pode “fluir melhor”. Em geral, num primeiro momento, atribui-se essa diferença ao tempo disponível para empreender a atividade (dois anos no primeiro caso e quatro anos no segundo). Se olharmos com cuidado, no entanto, podemos dimensionar que tal diferença talvez tenha menos a ver com a objetividade de um tempo cronológico e objetivo e mais com o fato de que, neste segundo momento, estejamos mais familiarizados com o processo de operar da escrita. Quer dizer, adotamos com mais facilidade o segundo gesto de que fala Petitmengin (2007): guardamos menos expectativas, assustamo-nos menos com o funcionamento imprevisível da palavra, acolhemos os tempos de fagulhas e pingos d’água e os dias de letras torrenciais; além de lidarmos melhor com a demora da palavra em nascer.

Essa também é uma imagem recorrente: a escrita como um “parto”. E tal como na gestação, é necessário esperar o momento propício de dilatação adequada para que a parturiente possa dar a luz; também na escrita necessitamos dilatar a atenção para a escuta dos afetos. Assim, a indicação é mantermo-nos empenhados e aguardarmos. E quando um “centímetro cúbico de oportunidade” se interpõe e abre uma brecha, então nós agimos ligeiros, ainda que recuados desde uma posição de atenção à espreita.

³⁸“Nada existe de mais difícil do que entregar-se ao instante. Esta dificuldade é dor humana. É nossa.” (LISPECTOR, 1996, p.49)

Quando estamos escrevendo um texto é comum também invocarmos outra imagem: que a “entidade” (escrita) baixe sobre nós! Recordo-me de uma conversa, anos atrás, com uma amiga que frequentava uma religião de matriz africana (Umbanda) e de maneira bastante devota “recebia Santos”. Nesta ocasião, perguntei a ela, impressionada e curiosa, como a mediunidade acontecia. Queria saber se ela se mantinha consciente ou não, se lembrava após as sessões do que havia ocorrido no seu transcurso etc. A sua resposta foi muito interessante. Disse-me que sim, permanecia consciente. Porém, era como se estivesse “recuada” diante das entidades que ganhavam a dianteira das palavras e gestos que ela proferia. Não é à toa que nessa tradição quem recebe santo é chamado de “cavalo”. E esta nos parece também uma boa imagem para dimensionar a relação de abertura atencional com a criação e a escrita, pois, desde que tenhamos nos disposto a este gesto sensível, então a palavra parecerá mesmo praticar um tipo de “montaria” sobre nossos ombros.

O tigre que carregamos nas costas (a escrita) nunca nos deixa só. Por que você não está montando em mim, escrevendo, escrevendo? [...]. Escrever é o ato mais atrevido que eu já ousei e o mais perigoso. Nêlie Wong chama a escrita de “demônio de três olhos gritando a verdade.” (ALZANDÚA, 2000, p. 234).

O ato de abertura escutadeira da atenção no exercício da escrita é mencionado por Anzaldúa (2000) como uma qualidade experiencial de magia: como uma forma de proteção para penetrar o mistério. Em uma carta de tirar o fôlego, Anzaldúa (2000) afirma: “escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior ainda de não escrever.” (ANZALDÚA, 2000, p. 238). Em seu texto, a escrita é atividade alquímica que abraça zonas de coragem e encontra meios para desposar regiões de bravura em nós. Desde essa perspectiva, não há separação entre escrever e viver.

Não é no papel que você cria, mas nas vísceras e nos tecidos vivos — chamo isto de escrita orgânica. Um poema funciona para mim não quando diz o que eu quero que diga, nem quando evoca o que eu quero que evoque. Ele funciona quando o assunto com o qual iniciei se metamorfoseia alquímicamente em outro, outro que foi descoberto pelo poema. Ele funciona quando me surpreende, quando me diz algo que reprimi ou fingi não saber. O significado e o valor da minha escrita são medidos pela maneira como me coloco no texto e pelo nível de nudez revelada (ANZALDÚA, 2000, p. 234).

Vale dizer que o acolhimento dos afetos impessoais enganchados à conversão atencional e à potência escutadeira nos processos de criação ultrapassa o procedimento da escrita, isto é, ultrapassa o empenho da palavra. No livro *O ator invisível*, do dramaturgo japonês Yoshi

Oida (2001), lemos que um bom ator não é aquele que brilha e enche nossos olhos com suas habilidades, beleza ou qualquer outro tipo de atributo. Pelo contrário, um bom ator é justamente aquele que se mantém recuado para acolher o personagem e desaparece para que a cena possa se destacar as nossas vistas. Quer dizer, é o personagem que dá o tom, gradiente e ritmo para o trabalho e, por isso mesmo, o ator precisa abandonar os trejeitos e figurinos habituais de um “eu”.

Nesta direção, podemos ainda mencionar uma entrevista que assistimos certa vez do cantor, compositor e escritor Chico Buarque. É interessante, pois nessa conversa Chico comenta que na época em que escrevia o romance *Budapeste* fez várias tentativas de composição musical, mas estas não frutificaram. Era como se o violão tivesse se despedido dele, como se estivessem brigados ou ao menos desconectados. Esse comentário é curioso, vindo de alguém que pratica diversas linguagens de criação artística. Parece indicar, mais uma vez, a necessidade de escuta sensível, de recuo atencional e de acolhimento da linha de força não verbal que dirige o pensamento e a criação à revelia de desejos e intenções do “cavalo” sobre o qual o processo todo faz “montaria”.

Nesta mesma direção, Bergson (1999) também afirmava que aprender a ler³⁹, assim como ouvir enquanto gesto de postura escutadeira tem pouco parentesco com a atividade categorial e linear de sistematização de letras e palavras e, ao contrário, aproxima-se do jogo processual e movente de adivinhação e criação a que nos referimos. Em todas essas situações e contextos, uma potência escutadeira depende de aprendermos a manusear a atenção com objetos moventes, isto é, de estarmos mergulhados em meio ao acompanhamento de ideias, pensamentos e sentidos para os acontecimentos, sem que ocorra necessariamente um processo de focalização disciplinada. A esta altura, poderíamos até mesmo perguntar: quais são, afinal, as diferenças entre “atender” e “escutar”?

³⁹Nas palavras de Henri Bergson (1999): “Contra Grashey que havia sustentado num estudo célebre que lemos as palavras letra por letra, esses pesquisadores estabeleceram que a leitura corrente é um verdadeiro trabalho de adivinhação, nosso espírito colhendo aqui e ali alguns traços característicos e preenchendo todo intervalo com lembranças-imagens que, projetadas sobre o papel, substituem-se aos caracteres realmente impressos e nos dão sua ilusão. Assim, criamos ou reconstruímos a todo instante. Nossa percepção distinta é verdadeiramente comparável a um círculo fechado, onde a imagem-percepção dirigida ao espírito e a imagem-lembrança lançada no espaço correriam uma atrás da outra” (BERGSON, 1999, p. 117).

Não parece à toa, pois, que o exercício clínico (um trabalho por excelência de escuta de sinais e de possibilidades de desvios existenciais) seja cotidianamente chamado de “atendimento” nos consultórios de psicólogos, fisioterapeutas, médicos ou nutricionistas. Talvez até mesmo a palavra “auscultação” fosse mais adequada, pois quando um médico ausculta nossos batimentos cardíacos, por exemplo, utiliza ao mesmo tempo o ouvido e o toque em nossa pele, e a tecnologia relacional da “postura escutadeira” a que nos referimos é também altamente sensitiva e tátil. Nesta direção, Claire Petitmengin (2007) aponta uma dimensão sutil de desfazimento de fronteiras e permeabilidade entre os planos interior X exterior, relacionando essa abertura a uma qualidade de sintonia rítmica instaurada na relação clínica.

Na aceleração que desafia o cotidiano das escolas, no entanto, não se faz muita propaganda dessas linhas escutadeiras delicadas e sutis, muito menos das camadas menos visíveis e processuais da atenção e ainda hoje o ato de focalizar – mais alinhado ao produtivismo e trefismo demandados pelo modo de produção capitalista – costuma ser sonhado por muitos educadores e entendido como a verdadeira prática de atenção que se almeja alcançar.

Assim, segue-se imaginando em tons pastéis uma escola frequentada por crianças e jovens bem focados, comportados e disciplinados na preparação para os exames e para o mercado de trabalho. Consideramos, pois, que esta pesquisa incide nesse campo de forças e pretende enfrentar tal imaginário amplamente disseminado, abrindo espaço e fortalecendo uma política cognitiva inventiva que também está em curso nas escolas, no qual algumas linhas marginais de aprendizagem da atenção (aberta e processual) são também investidas e compartilhadas.

Vale dizer que há cerca de três anos trabalhei lecionando a disciplina de “Psicologia Escolar” em uma instituição no norte do Espírito Santo-ES. Nesta ocasião, fui até uma escola vizinha da faculdade, pois pretendia iniciar um projeto lúdico de cultivo da atenção através da prática de meditar com crianças. Na época, conversei com a diretora da escola, deixei uma cópia do projeto e voltei para apresentá-lo. Ela acolheu a ideia com entusiasmo, conversamos bastante e ouvi, um pouco perplexa, que muitos daqueles alunos (crianças entre sete e doze anos) faziam uso de metilfenidato através da Ritalina⁴⁰. Uma das principais preocupações da

⁴⁰Comercializado no Brasil sob os nomes Concerta® ou Ritalina®, o metilfenidato é um psicoestimulante que se encontra disponível no mercado em apresentações de liberação imediata, cujo efeito é de curta duração, ou de liberação prolongada, que se mantém durante mais tempo no organismo. O metilfenidato é o principal

diretora com relação ao projeto que propúnhamos era a possibilidade deste trabalho implicar uma suspensão do tratamento medicamentoso das crianças. Vale dizer que essa cena poderia ter ocorrido em qualquer escola, nas inúmeras cidades do Brasil. Diante das vicissitudes experimentadas cotidianamente, os trabalhadores da educação estão aceitando as formas de cuidado que se oferecem, concomitantemente, nas mais diversas direções. Essa é uma forma de lidar tipicamente cultural entre brasileiros, pois, quando estamos adoecidos, vamos ao médico e utilizamos medicamentos alopáticos, bebemos o chá que nossa avó recomenda, se houver possibilidade também ouvimos uma boa curandeira e tomamos um “passe” para receber bênçãos.

Nesse caso, no entanto, é importante que possamos fazer um trabalho minucioso, discriminativo e avaliativo de nossas posturas, das formas de cuidado que estamos oferecendo e recebendo. Já nem me refiro aos processos de medicalização da educação, pois há muitos trabalhos dando conta de fazer a crítica dos efeitos de individualização que a prática medicamentosa maciçamente veicula e sua relação com a indústria farmacêutica e o capitalismo contemporâneo. Desde o início da década de 90 principalmente, temos visto explodir o índice de diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), fornecendo explicações causais biológicas para a dificuldade, socialmente compartilhada, de sustentarmos a atenção na realização em uma atividade. A emergência desse diagnóstico e sua ampla popularização soam como um grito coletivo almejando foco e disciplina. Vale ressaltar, inclusive, que a prescrição de medicamentos tem sido a via privilegiada para o tratamento dessa enfermidade (ou seria mais adequado dizer “essa exacerbada efemeridade”?).

A questão que gostaríamos de desdobrar neste trabalho, no entanto, é que a nosso ver as propostas de meditação (frequentemente chamadas de “Atenção Plena” nas reportagens veiculadas pela mídia nos últimos anos) também precisam ser analisadas e acompanhadas em seus processos de constituição. Afinal, especialmente nas escolas, tais proposições são cada vez mais amplamente disseminadas e sujeitas a apropriações diversas. Sabemos que quaisquer práticas, como a literatura, o cinema, a música, assim como outras formas de expressar a criação, compõem-se de linhas de força emaranhadas e, por isso, precisam ser

medicamento prescrito para o tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), sendo indicado também para narcolepsia (CALIMAN, 2006; ORTEGA *et al.*, 2010).

constantemente manejadas e reposicionadas na direção das forças de criação. O que estamos querendo dizer é que uma oficina literária dentro da escola, por exemplo, não necessariamente estará a serviço de processos de singularização e transformação nas relações com o conhecer e pode até mesmo ser organizada de modo bastante adaptacionista, recognitivo e altamente mercadológico. Com as práticas de meditação não ocorre de forma diferente. Culturalmente a atitude de meditar é considerada menos danosa e nociva do que o uso de medicamentos. Além disso, a meditação nos remete socialmente a imagens de bem-aventurança, pacificação, calma e bem-estar. E é justamente pelo fato de não ter contraindicações aparentes e ser bem aceita pela comunidade escolar e pela sociedade em geral que os meandros e “serpentes”⁴¹ do capital, especialmente nos últimos dez anos, têm se apropriado com suas garras.

Vale ressaltar ainda que muito tem se falado sobre a dimensão laica dessa prática, especialmente quando esta adentra à rotina de escolas e instituições de ensino em geral. Por um lado, consideramos que se trata de um cuidado importante, tendo em vista a desvinculação de religiões e a necessária sustentação de uma postura que pretenda recolher de modo não dogmático seus efeitos benéficos. Afinal, em última instância, as práticas de meditação da atenção/consciência são vinculadas a tradições de sabedoria provenientes do continente asiático e compõem um patrimônio histórico da humanidade que ultrapassa a vinculação a qualquer corrente religiosa e/ou território geográfico. No entanto, o que temos observado é que quanto mais se afirma a laicidade da meditação, mais também se comercializa e mais facilmente a meditação é reduzida a interesses utilitaristas, mercadológicos e produtivistas, isto é, mais se torna um produto absolutamente valorado em tempos de capitalismo atencional e cognitivo: pinçada das tradições de sabedoria que lhe dão suporte como um peixe fígado do mar para ser vendido.

Por isso, parece-nos de fundamental importância situar nesta pesquisa-intervenção uma distinção entre religião e espiritualidade. Se por um lado as religiões surgem ancoradas em entidades e instituições de poder (muitas vezes de forma sectária) e se organizam hierarquicamente para preservar escrituras consideradas sagradas, ritos e a cultura de uma comunidade ou de um povo; por outro lado, a espiritualidade diz respeito a experiência ética

⁴¹Referimo-nos à expressão de Deleuze (2000) no texto *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle* do Livro *Conversações*, ao se referir aos novos modos de produção capitalística em curso.

que atravessa o encontro com religiões, mas se distinguem destas, pois são alicerçadas em práticas de abandono das identidades e marcadores territoriais de qualquer tipo. Assim, podemos afirmar que nesta pesquisa quando nos referimos ao termo espiritualidade, essa noção vem acompanhada de uma direção ética na relação com o conhecimento. Em outras palavras, partimos de uma compreensão de que as religiões preservam, cultuam e guardam; enquanto a espiritualidade deixa ir, oferece e afrouxa. Neste trabalho de pesquisa, não prescindimos da espiritualidade enquanto prática ética. O filósofo alemão Eugen Herrigel (1983), no livro *A arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*, afirma que seu mestre na arte do Tiro com Arco chamava de “espiritual” um estado de presença em que não se projeta, nem deseja ou espera algo solicitado em uma via autocentrada. Quer dizer, o filósofo refere-se a uma qualidade de experiência – plena de energia – que conjura as intenções autocentradas enquanto pilotos no exercício do viver.

A pesquisa que se faz por este trabalho ancora-se em pistas como esta, na coordenação com uma qualidade de “presença de espírito”. Navegamos entre tradições de sabedoria milenares, das orientais do Tibet e do Japão à manifestada pelo povo Yanomami da Amazônia brasileira; seguimos os rastros de um poeta europeu do século XIX e as pegadas de Dersu Uzala, um caçador da região siberiana do Uçuri na Rússia Asiática: importa menos a localização espaço-temporal e as vinculações territoriais de qualquer ordem e mais a impessoalidade de práticas cuja herança é um convite a notar o processo coemergente entre sujeito e mundo em uma direção ética de cuidado da existência compartilhada.

No documentário *Escolarizando o Mundo*, o antropólogo Wade Davis afirma:

Se você foi criado no Colorado para acreditar que uma montanha é uma pilha inerte de pedras, esperando para ser dinamitada, você terá uma relação muito diferente com aquela montanha do que uma criança do sul do Peru que acredita piamente que uma montanha é um espírito Apu, uma deidade protetora, que irá direcionar seu destino ao longo da vida. Mas a observação interessante não é nem que a montanha seja de fato um espírito ou apenas uma pilha de terra. A observação interessante é como o sistema de educação que define o que a montanha é cria um diferente ser humano com uma diferente relação com a terra (ESCOLARIZANDO, 2010).

O antropólogo colombiano Arturo Escobar (2016) afirma que enquanto urbanos ocidentais modernos, crescemos marcados pelo modelo liberal de vida (a ontologia do indivíduo, a propriedade privada, a racionalidade instrumental e o mercado) e, nessas condições, experimentar a espiritualidade enquanto política de relacionalidade constitui realmente um

grande desafio, pois requer um profundo trabalho para desaprender a civilização da desconexão e do economicismo na qual estamos imersos.

Em agosto de 2018, aconteceu no Campus Norte da Ufes (Ceunes) em São Mateus-ES um seminário internacional de filosofia cujo tema foi *Filosofar com infâncias: Resistir na Escola*. Dentre muitos acontecimentos que poderiam ser mencionados, ressaltamos um marco de protagonismo participativo na organização deste evento, que propôs uma mesa de abertura composta exclusivamente por crianças: elas cheias de vigor habitaram um lugar tradicionalmente destinado a acadêmicos, com seus pés que mal alcançavam o chão, um trêmulo na voz diante do auditório lotado, pequenas mãos desajeitadas abrindo garrafas de água sobre a mesa principal e muitas doses de coragem e ousadia.

Dentre as palavras do menino e das meninas que compuseram a mesa, ora sussurradas, ora mais confiantes, ouvimos algumas crianças moradoras de assentamentos mencionarem a política pedagógica das escolas onde estudavam. Particularmente, chamou nossa atenção a repetição da palavra “mística”, compondo os discursos de crianças de escolas ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Guardamos esse fio e o seguimos, pesquisando a proveniência desse termo nos movimentos das escolas do campo. Não nos aprofundaremos neste ponto, mas compartilhamos com os leitores deste trabalho que a “mística”, da qual a menina falava, longe de ser uma contemplação abstrata e desincorporada, transforma-se em prática ética de transformação do mundo.

Essa força (mística) é uma realidade que mais se vive do que se fala sobre ela. É uma experimentação que contempla a realização de um conteúdo invisível: o valor da vida, a dignidade das pessoas e a eterna rebeldia para continuar livre, a função criadora do trabalho, a solidariedade. É uma sabedoria, um modo de saborear a vida que junta, sem contradição, o sentimento, a ação e ao pensamento. A mística não poderia ser uma pílula de otimismo ou entusiasmo infantil para escapar dos problemas e desafios da realidade (PELOSO, 1998, p. 8-9).⁴²

⁴²Em março de 1998, o Caderno de Formação Nº 27, vinculado ao movimento social Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), é intitulado *Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo* e traz considerações específicas sobre a mística e a sua relação com a organização do MST. O trecho em destaque foi escrito por Ranulfo Peloso, retirado desta publicação.

É curioso que em um seminário internacional de filosofia com acadêmicos provenientes de diversos estados do Brasil e do exterior, o que mais tenha tocado nossas franjas atencionais seja a fala de uma menina com cerca de oito anos, convidando-nos a pesquisar e aprofundar as pistas que ela trouxe em seu discurso. No entanto, em um segundo momento do acompanhamento dessa processualidade, notamos que o próprio ato de se espantar com esse acontecimento marca de alguma maneira uma colonização sobre a infância, no sentido de que, ao considerar essa interpelação como rara e fora de lugar, nós partimos da destituição, em alguma medida, da potência que as crianças a todo o momento têm de produzir deslocamentos, proliferar interrogações e nos convidar a repensar a existência.

Podemos dizer que, na visada apresentada no contexto dos movimentos de luta pela Educação do Campo, a espiritualidade surge como política de relacionalidade, entendida como conexão e abertura às tessituras comunitárias e às redes de interdependência que constituem a matéria da vida. Uma política de relacionalidade longe de ser romântica e idealista nos convida à prática ética, à imanência dos gestos e à produção de consistência com forças geradoras de alegria e aumento da potência de agir em coletivos. É com tais direções da noção de espiritualidade que gostaríamos de nos articular neste trabalho de pesquisa-intervenção. Para tanto, parece também imprescindível que possamos discriminar, analisar e avaliar algumas compreensões em torno do tema “meditação” no contexto das tradições espirituais do Budismo Tibetano que orientaram a realização das oficinas de silêncio realizadas na EEEFM Santo Antônio que partilharemos neste trabalho.

2 UM CONVITE À PRÁTICA DO SILÊNCIO: A MEDITAÇÃO BUDISTA COMO MÉTODO

Neste trabalho de pesquisa-intervenção, iremos compartilhar uma experiência de oficinas de prática de silêncio através da meditação budista da atenção/consciência. Tal experiência foi realizada entre 2015 e 2017 com estudantes secundaristas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio, localizada no norte do Espírito Santo. Antes de adentrarmos e compartilharmos alguns efeitos dessas oficinas, é necessário cuidarmos um pouco da terminologia relacionada à prática da meditação budista da atenção/consciência, tendo em vista que o termo meditação no contemporâneo tem sido abordado de forma bastante genérica e abrangente, o que significa dizer que, por baixo do guarda-chuva que a palavra meditação veicula, podem estar reunidas concepções de práticas com direções ético-políticas muito distintas entre si. Como apontam Lutz, Dunne e Davidson (2007), o termo utilizado para descrever práticas meditativas refere-se, em geral, a uma larga extensão de exercícios, muitas vezes significativamente distintos: “atenção focada na respiração, visualização de uma deidade, recitação de um mantra, visualização de energia fluindo pelo corpo, reflexão sobre argumentos narrativos ou sobre narrativas, além de diversas formas de meditação sem objeto.” (LUTZ; DUNNE; DAVIDSON, 2007 p.7).

Além das possibilidades de prática formal mencionadas acima, a palavra meditação também é muito utilizada em contextos usuais para se referir, por exemplo, às situações em que nos pomos a pensar e ponderar sobre um assunto que necessita de avaliação delicada, como na afirmativa corriqueira de que estamos meditando sobre uma decisão que precisamos tomar. O termo é utilizado também no contexto de tradições religiosas para apontar reflexão sobre algum tema de escrituras sagradas. Os pesquisadores Antoine Lutz, John Dunne e Richard Davidson (2007) descrevem essa situação de indefinição e afirmam que o termo meditação é uma categoria complexa, pois comporta muitos matizes e seu uso no contemporâneo tem sido similar ao da palavra esporte – “desconsiderando-se a ampla gama de diferenciações incluídas nesta categoria e supondo-se, neste caso, que todos os esportes sejam o mesmo” (LUTZ; DUNNE; DAVINSON, 2007, p. 3).

No contexto desta pesquisa, delinearemos uma abordagem de prática da meditação budista da atenção/consciência, conforme descrita por Varela, Thompson e Rosch (2003) no livro *Mente*

Incorporada. Os autores destacam da tradição budista (especialmente vinculadas ao Budismo Tibetano) a prática da meditação da atenção/consciência como um método para levar as pessoas a uma atitude atenta e ética em relação ao processo de coemergência entre sujeito e mundo. “A meditação atenção/consciência pode ser considerada um tipo de experimentação que faz descobertas sobre a natureza e o comportamento da mente – um tipo de experimentação que é incorporada e aberta.” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 47).

Os autores afirmam que o conhecimento decorrente destas observações não é tratado nas tradições budistas como credo ou dogma, mas como descobertas experienciais acessíveis a todos que se engajam na prática. Afirmam ainda que as filosofias budistas têm sua bússola voltada para o fim do sofrimento humano e, com este objetivo, as tradições de conhecimento budistas consideram necessárias transformações efetivas na vida dos sujeitos e sugerem que a meditação da atenção/consciência pode ser ferramenta útil para apoiar processos de transformação da experiência.

De fato, todas as asserções budistas (ausência de *self*, surgimento co-dependente da experiência, e assim por diante) são tratadas pelos professores budistas como descobertas, e não como credos ou doutrinas. Os professores gostam muito de ressaltar que os estudantes são sempre convidados, na verdade chamados a duvidar dessas afirmativas e a testá-las diretamente na sua própria experiência em vez de aceitá-las como crenças (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 47).

Está para além do escopo desta pesquisa fazer um mergulho amplo e intensivo nas diversas linhagens do budismo (que não cessam de se diferenciar em cada território em que a tradição se instala), mas certamente alguns apontamentos serão fundamentais e necessários para compreensão dos objetivos, desafios e indicações para a prática da meditação da atenção/consciência que realizamos na experiência de oficinas que compõe este trabalho. Além disso, ressaltamos também que iremos trazer indicações pertinentes à tradição do Budismo Tibetano, pois foi para esta vinculação que Varela, Thompson e Rosch (2003) se encaminharam e também foi nesta direção que, pessoalmente, encontramos orientações práticas, metodológicas e filosóficas para o cultivo da meditação da atenção/ consciência vinculada a um caminho ético. É importante ter em conta que as diversas tradições budistas divergem entre si em relação aos modos de buscar as transformações experienciais para as quais apontam e “divergem também em relação aos aspectos a serem induzidos e os melhores métodos para alcançar tais objetivos” (LUTZ; DUNE; DAVIDSON, 2007, p. 10). Apesar da

imensa diversidade entre as abordagens e técnicas meditativas que permeiam as diferentes tradições budistas, algo em comum pode ser indicado como orientação geral: favorecer o acesso à experiência direta do cossurgimento eu-mundo e aprofundar a compreensão da interdependência e impermanência da realidade. Além disso, há dois axiomas no tratado do Abhidharma (cânone budista), que podemos mencionar neste trabalho: “1) um objetivo central no budismo é a eliminação do sofrimento e trazer benefícios aos seres; 2) um método efetivo para eliminar o sofrimento deve envolver mudanças nos estados cognitivo e afetivo” (LUTZ; DUNE; DAVIDSON, 2007, p. 9).

Com este direcionamento, apresentaremos uma visada para as práticas da meditação budista da atenção/consciência a partir das pesquisas de Varela, Thompson e Rosch (2003), Varela (1997), Allan Wallace (2008), Claire Petitmengin *et al* (2017), Jetsumna Tenzin Palmo (2002), Dzongsar Khyentse Rinpoche (2017), Thich Nhat Hanh (1996), Sua Santidade o Dalai Lama (2012, 2015), Lama Padma Samten (2009) e Chagdud Tulku Rinpoche (2010), dentre outros mestres e estudiosos budistas. Forneceremos algumas indicações para a meditação da atenção/consciência (*shamatha* e *vipassana*) e delinearemos um caminho sem pretender, no entanto, esgotar a complexidade do tema e as diferenças reunidas sob o guarda-chuva que a palavra meditação circunscreve e veicula.

A meditação da atenção/consciência com raízes budistas – vinculadas especialmente ao Budismo Tibetano – apresenta dois estágios comumente expostos na literatura sobre o tema: a estabilização da mente (em sânscrito *shamatha*, que poderíamos traduzir como calmo repousar) e o desenvolvimento do *insight* (em sânscrito *vipassana* e em páli *vipassana*). O Budismo Tibetano sustenta a ideia de que a meditação deve integrar as qualidades de ambas as práticas como uma carroça necessita de duas rodas para andar (LUTZ; DUNE; DAVIDSON, 2007).

Como já ressaltamos neste trabalho, vinculamo-nos às práticas meditativas a partir da tradição tibetana para apresentá-la porque foi mais especificamente com essa tradição que nos encontramos ao longo dos últimos nove anos enquanto praticante e estudiosa – e embora tenhamos passeado e experimentado muitos retiros em outras tradições e modalidades de prática, é a partir deste lugar que temos melhores condições de formular questões, mover indicações e fazer operar o pensamento e a ação nesta pesquisa.

No Budismo Tibetano, os dois estágios (*shamatha* e *vipassana*) podem ser abordados ora como duas práticas separadas, ora concomitantes. Varela, Thompson e Rosch (2003) afirmam que a meditação da atenção/consciência se compõe por estas duas práticas entrelaçadas e, por isso, iremos nos deter sobre elas e apresentá-las. Geralmente, recomenda-se primeiro a prática de *shamatha*⁴³ como cultivo da estabilidade da atenção, visando acalmar a mente e, a partir de um adensamento desta prática, recomenda-se praticar *vipassana*, que é uma técnica para se obter *insight* (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). Vale mencionar que Sua Santidade o Dalai Lama, líder político e espiritual do Tibet, aborda em um de seus livros a prática de *shamatha* como “tranquila absorção”, enquanto *vipassana* foi por ele denominada “compreensão especial” (DALAI LAMA, 2003, p. 30).

Por sua vez, o mestre tibetano Chagdud Tulku Rinpoche (2010) menciona que a técnica não conceitual é chamada *shamatha*, em sânscrito, ou *jine*, em tibetano. Afirma ainda que *Ji* significa pacificar os obscurecimentos e *ne*, “manter”, referindo-se à permanência calma e serena em que os padrões de pensamento discursivos ou dispersos são pacificados e a atenção repousa de forma unidirecional. Rinpoche (2010) afirma que a técnica contemplativa que usa a mente racional de modo inquiridor é chamada *vipassana*, em sânscrito, ou *lagtong*, em tibetano, que quer dizer “visão mais profunda”, enxergar além da visão comum: “Em conjunto estas duas técnicas são como o cabo e a lâmina de uma espada com a qual cortamos até o âmago a tendência de nos prendermos à solidez aparente da experiência sujeito-objeto” (RINPOCHE, 2010, p. 115).

Apontaremos neste trabalho principalmente o exercício de *shamatha*, que compõe a via inicial da meditação budista da atenção/consciência. Trata-se, pois, de uma prática de estabilização da atenção considerada condição para o exercício de *vipassana*. Conforme Lutz, Dunne e Davidson (2007), *vipassana* é um estilo de meditação que, em combinação com a estabilização proveniente de *shamatha*, capacita o praticante a obter *insights*. Um dos *insights* mais importantes seria a percepção de que a crença em um ser fixo, imutável e independente é um engano tanto quanto a possibilidade um mundo objetivo, fixo e estável. Varela, Thompson e Rosch (2003) também apontam nesta direção:

⁴³A palavra *shamatha* é utilizada com três significados: 1) estado de foco em um objeto por um período ilimitado; 2) um tipo de prática para atingir esse estado; 3) o aspecto de qualquer estado meditativo que estabeleça máxima estabilidade (LUTZ; DUNNE; DAVIDSON, 2007, p. 22).

Queremos fazer uma afirmação radical: todas as tradições reflexivas na história da humanidade – filosofia, ciência, psicanálise, religião, meditação – desafiaram o sentido ingênuo de *self*. Nenhuma tradição afirmou ter descoberto um *self* independente, fixo ou unitário no mundo da experiência (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 73).

A *yogini* e professora budista no *Dongyu Gatsal Ling Nunnery* (DGL)⁴⁴, Jetsumna Tenzin Palmo (2002), menciona a existência de um movimento na contemporaneidade chamado por ela de *insight nu*. Tal movimento surge em função das rareadas condições de tempo para a prática de *shamatha* em meio à velocidade e correria dos dias de hoje. O *insight nu* consiste, basicamente, em suprimir a prática inicial de *shamatha* e ir direto para a meditação do *insight* (*vipassana*) desde o início.

O problema com isto é que, porque nossas mentes são tão mal treinadas, é muito difícil para nós alcançarmos qualquer nível profundo de *insight*. Tudo o que vemos são os pensamentos borbulhando. Tentar fazer *vipashyana* sem a preparação de *shamatha* é como tentar olhar para um lago agitado pelas ondas. A superfície é quebrada e a água se enche de lama. É difícil enxergar qualquer coisa com profundidade [...]. Há outra razão profunda pela qual devemos desenvolver o calmo repousar (*shamatha*) e depois buscar desenvolver uma visão (*vipashyana*). A meditação do *insight* destina-se a descascar as camadas do ego. Se começarmos essa prática enquanto nossos egos estiverem em um estado frágil poderemos acabar nos tornando mais neuróticos, mais desarticulados ou até mais psicóticos (TENZIN PALMO, 2002, p.107).

Jetsumna Tenzin Palmo (2002) considera importante primeiro passarmos por um período de aprendizado da atenção que favoreça a sustentação de uma atenção repousada, unifocada e calma. Afirma que frequentemente acontece de as pessoas passarem mal durante os longos cursos de *vipassana* por não terem estabilidade para lidar com o nível de abertura requerido pela meditação do *insight*. Portanto, para Tenzin Palmo (2002), é adequado seguir a abordagem tradicional que orienta a produzir, inicialmente, uma atenção unidirecionada e repousada antes de começarmos uma investigação mais sutil e profunda das camadas do ego. Tenzin Palmo (2002) considera ainda que seguir essas instruções não é perda de tempo, pelo contrário, é um método seguro e fundamentado. “Isso não significa que temos que avançar para níveis muito profundos de *shamatha*. Mas devemos nos assegurar de que a mente esteja mais estável e quieta antes de voltá-la para si mesma” (TENZIN PALMO, 2002, p. 107).

⁴⁴Convento budista feminino situado em Dharamsala, Índia, onde realizei retiros no entremeio da pesquisa. No *DGL Nunnery* residem cerca de 120 monjas sob a orientação da mestra britânica radicada na Índia, Jetsumna Tenzin Palmo.

Em ensinamentos no *Deer Park Institute*⁴⁵, a *yogini* Jetsumna Tenzin Palmo afirma também que a prática da meditação tem em vista arrumar nossa disposição interna e prepará-la adequadamente, como quem limpa e arruma uma casa prestes a receber os convidados que estão a caminho após uma cansativa e longa viagem. A professora menciona que quando vamos receber um convidado em nossa residência, certamente, abrimos um espaço adequado e a limpamos, eventualmente até mexemos na disposição dos móveis, cuidamos de modo atencioso do ambiente externo para que cada detalhe seja lembrado, arrumamos toalhas e lençóis limpos, preparamos um espaço favorável e boa comida para todos.

No entanto, geralmente não nos dedicamos com o mesmo afinco ao trabalho de arrumação da disposição interna para receber os convidados (às vezes amistosos, outras vezes nem tanto) que a cada dia nos visitam, quer o tenhamos chamado a nossa casa ou não. Tenzin Palmo (2002) mostra que somos atravessados a todo o momento pela presença de estrangeiros que cruzam nossas rotinas, mesmo quando estes se encarnam em relações familiares que convivem conosco por longo período de tempo. Em última instância, poderíamos até mesmo dizer que os estrangeiros com os quais lidamos não são apenas entidades físicas que se apresentam como pessoas, mas principalmente os acontecimentos inesperados que nos convocam à ação, além das diferenças que nos constituem e as situações imprevisíveis que exigem de nós posturas inéditas não programadas.

A presença da diferença comparece, pois, a cada instante, desafiando hábitos e regularidades e convidando-nos à abertura e experimentação de possibilidades de mudança e transformação. Porém, esse convite só pode ser aceito por nós quando há espaço. Não poderemos receber um convidado se não dispomos de um lugar para acomodá-lo. Esta é, então, uma orientação da prática do silêncio através da meditação da atenção/consciência anunciada neste trabalho: abrir caminhos inéditos para lidar com situações e relações cotidianas, ampliar espaços, operar por novos mapas relacionais, encontrar zonas de não reatividade e abertura. O convite para meditar não é mais do que a proposição de cultivarmos a sensibilidade e a atenção (de modo relaxado, sereno e vigilante) em relação aos funcionamentos que sustentamos cotidianamente e, por isso mesmo, ao modo de conexão que estabelecemos com nós mesmos, com o outro e com os acontecimentos.

⁴⁵O *Deer Park Institute* é um centro de estudos de tradições clássicas da sabedoria indiana, estabelecido em 2006 no campus de um antigo Instituto Monástico Budista em Bir, Índia, sob a direção do mestre budista tibetano Dzongsar Khyentse Rinpoche.

Já descrevemos a prática da atenção/consciência como um desenvolvimento gradual da habilidade de estar presente com a mente e o corpo não só na meditação formal, mas nas experiências da vida diária. Os iniciantes da prática da meditação ficam geralmente surpresos com a atividade tumultuada de sua mente, na medida em que percepções, pensamentos, sentimentos, desejos, medos e todo tipo de conteúdo mental perseguem um ao outro interminavelmente como um gato querendo morder seu próprio rabo. Com o tempo, as pessoas que meditam desenvolvem certa estabilidade de atenção/consciência, de forma que apresentam períodos em que não são constantemente sugados pelo redemoinho ou derrubados pelo cavalo, para usar imagens tradicionais, e começam a ter *insight* sobre como é a mente quando experienciada (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003 p.74).

Enquanto releio a citação dos autores, recordo-me de uma cena dos tempos em que comecei a me aproximar da prática de meditação da atenção/consciência através de *shamatha*. A memória surge embaçada e desfocada em seus detalhes, mas, apesar disso, é marcante em sua força de presentificação. Há cerca de nove anos, estava caminhando pela Avenida Fernando Ferrari, em frente à Ufes, quando recebi a notícia da aprovação no curso de mestrado em outra universidade, numa cidade nova em outro estado do Brasil, de modo que um mundo ao mesmo tempo muito interessante e desconhecido se abria para mim naqueles dias. Caminhava desatenta e, não sei por quanto tempo, imaginei coisas imprevisíveis e desafiadoras que podiam acontecer no transcurso da intrépida novidade que as viagens e mudanças anunciavam tão próximas. Não posso dizer por quanto tempo fiquei imersa nesses devaneios, talvez por apenas poucos segundos, mas a densidade da experiência trazia preocupações, gerando tensionamentos desnecessários.

Fato é que, em algum momento, recuei e tive um *insight*: desidentifiquei dos pensamentos desde uma posição mais aberta e ampla. Lembro-me de, naquele momento, “dar-me conta” da processualidade sutil e imperceptível da experiência de coemergência e de como atribuí essa qualidade de soltura à prática de meditação na qual andava me engajando. Desde os idos daquela época, uns meses antes dessa cena acontecer, o cultivo do silêncio tem sido uma prática que me acompanha de modo cada vez mais alegre e adensado. Por experiência, posso dizer que a percepção intuída de ausência de um *self* independente, concreto e estável gera efeitos constitutivos bastante valiosos, ainda que no mais das vezes de modo quase imperceptível.

Sobre essa linha fina e imperceptível, vale ressaltar que o mestre tibetano Chagdud Tulku Rinpoche⁴⁶ não dava muita importância para os relatos de seus estudantes que continham experiências fascinantes e esplendorosas de grandes modificações perceptivas e sensoriais provocadas pela meditação, tais como alterações sonoras, visões de sinais na altura do *chakra* frontal ou uma corrente vibrante de energia percorrendo todo o corpo. Jetsumna Tenzin Palmo (2002) também menciona o perigo de associarmos a meditação a experiências excitantes tal como no uso de drogas psicodélicas. “Este é outro tipo de apego hedonista [...]. Se algo excitante não acontecer depois de alguns dias sentado em meditação, é provável que algumas pessoas desistam com uma sensação de perda de tempo”⁴⁷ (TENZIN PALMO, 2002, p.30). Os professores budistas consideram esse perigo frequente e afirmam que deve ser enfrentado cotidianamente, pois há o risco de que os praticantes facilmente se tornem condicionados a procurar por algum tipo de experiência sensorial prazerosa.

Chagdud Tulku Rinpoche (2010) considerava que as experiências agradáveis e desagradáveis durante a meditação, tais como as citadas acima ou as dores musculares, dores de cabeça ou dores nas costas, são apenas prática e, desse modo, devem ser acompanhadas na impermanência de seu surgimento, ocorrência e cessação. Assim, quando Chagdud Rinpoche queria verdadeiramente avaliar o caminhar da prática de um estudante ele não usava como ferramenta avaliativa os relatos místicos, fantásticos e esplendorosos, tampouco os relatos mais sutis como o que há pouco relatei. Sua ferramenta era mais simples e trivial: olhava ao redor. Era o modo como os estudantes estabeleciam relações com familiares, colegas de trabalho, amigos e amores que forneciam o controle de qualidade que lhe interessava averiguar. Do mesmo modo, é dito que, se desejamos acompanhar a corporificação da prática de um professor budista, não devemos nos ater a quaisquer discursos e palavras vindas de memórias e lembranças, pois estas podem soar obscuras para nós. Um bom modo de acompanhar sua prática é olhar ao redor e observar como se porta na relação com seus alunos, como convivem entre si e de que modo se relacionam com as pessoas e comunidade externas ao grupo de praticantes.

⁴⁶ Anotações do diário de bordo, pois o Lama Padma Samten, aluno de Chagdud Rinpoche, menciona esse aspecto frequentemente nos retiros.

⁴⁷ Em outra passagem do livro, a autora afirma: “Podemos tomar pílulas para termos experiências psicodélicas, mas não há nenhuma pílula para nos mostrar a verdadeira natureza da mente. Pílulas podem abrir nossas mentes para nos interessar, mas eles não farão o trabalho por nós” (TENZIN PALMO, 2008, p. 109-110).

No exercício de meditar, portanto, mais do que acúmulo de um conhecimento racional e discursivo, mais do que pressa por responder a expectativas e resultados rápidos, o que está em questão é uma qualidade de acesso ao que é chamado nas tradições budistas de “experiência de sabedoria”, marcada pela familiarização e soltura diante de funcionamentos autocentrados e, em decorrência, espera-se que haja mudanças nos modos de se relacionar do praticante – e não algum tipo de ganho intelectual e racional.

A sabedoria não tem nada a ver com o conhecimento intelectual. O conhecimento intelectual pode ser muito útil. Pode esclarecer as coisas. Mas há uma enorme diferença entre *saber sobre* e *saber*. Saber tem o sentido da experiência direta. Nós poderíamos ler muitos livros sobre açúcar, por exemplo. Poderíamos aprender seus componentes químicos, como ele é produzido, os diferentes tipos de açúcares, quanto tempo o açúcar tem sido usado pela humanidade, o tipo de açúcar que temos no corpo, como os carboidratos se convertem em açúcar. Nós poderíamos nos tornar especialistas em açúcar. Mas até nós provarmos açúcar, não sabemos o que é açúcar. Nós só sabemos sobre açúcar (TENZIN PALMO, 2002, p. 45).

Na prática da meditação, “algo” se passa como a experiência de observar uma imagem desenhada em 3D numa folha de papel. De repente, quando experimentamos uma mudança de ângulo e sustentamos certa posição aberta de visão, estranhamos e ao mesmo tempo admiramos o nosso olhar simplesmente “descolar”, como se caísse maduro em uma dimensão a partir da qual podemos ver o motivo (coemergência) da figura/situação se destacar nitidamente. Em outras palavras, a prática tem em vista constituir modos mais benéficos e livres de estabelecermos relação conosco e com o outro, tendo em vista produzir contato direto e familiarização com a “experiência de ninguém dentro de casa”, como disseram Varela, Thompson e Rosch (2003). Poderíamos mencionar que, em sentido amplo, a palavra tibetana para meditação é *Gôm*⁴⁸ e pode ser traduzida para o português como “familiarizar-se”.

Esse sentido experiencial de ninguém dentro de casa é chamado *selflessness* ou *egolessness*, que quer dizer literalmente estado de ausência de ego. A cada momento, aquele que medita também vê a mente se afastando de seu sentido de transitoriedade e ausência de *self*, e a vê captar experiências como se elas fossem permanentes, comentando experiências como se fosse um observador constante e inquietamente fugindo para a próxima preocupação, sempre com uma sensação de esforço constante. Essa tendência à inquietude, ao apego, à ansiedade e à insatisfação que impregna a experiência é chamada de *Dukkha*⁴⁹ e geralmente traduzida como sofrimento. O sofrimento surge quase que naturalmente, e aumenta

⁴⁸Em sânscrito *Bbhavana*; em tibetano, *Gôm*; em chinês, *Ch’an*. Todos esses e outros termos foram traduzidos no ocidente como meditação (LUTZ; DUNNE; DAVIDSON, 2007).

⁴⁹Duka (em páli, dukka) – termo geralmente traduzido como sofrimento, mas que mais amplamente é a própria complicação inerente à experiência cíclica. Não é apenas algo desagradável, mas também o sofrimento muitas vezes não percebido, implícito na felicidade baseada em condições (SAMTEN, 2006, p. 148).

à medida que a mente busca evitar sua base natural transitória e sem *self* (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 75).

Jetsumna Tenzin Palmo, em ensinamentos no *Deer Park Institute*, afirma ainda que nos tempos que correm há dois modos distintos de se relacionar com a prática da meditação. Por um lado, as propagandas têm vendido a imagem de que meditar é um exercício que objetiva tornar as pessoas mais calmas, focadas, produtivas e com semblantes tranquilos, como se a meditação tivesse também o propósito de possibilitar uma sensação de prazer, bem-aventurança e bem-estar. Ela brincou com os estudantes presentes no Instituto e disse que esse costuma ser o ponto de vista de quem não medita. Afinal, quem leva a prática com empenho e diligência pode facilmente dimensionar o quanto o aprendizado pode soar em alguma medida como uma proposta tediosa, além de seu aprofundamento soar desafiador e árduo⁵⁰ e, por isso mesmo, convocador de um exercício de disponibilidade, paciência e acolhimento diante dos seus efeitos lentos, invisíveis e sutis.

Existem muitos métodos para praticar *vipashyana*, assim como existem muitos métodos de praticar *shamatha*, mas todos eles envolvem um grande ponto de interrogação: a mente inquiridora. Uma mente que não tem as respostas, mas tem muitas perguntas. Naturalmente, a grande questão é: Quem é este “eu”? Pensamos: gosto disso, não gosto daquilo. Eu sou uma pessoa com raiva, eu sou uma pessoa deprimida. Eu sou um homem. Eu sou uma mulher. Eu sou professor. Eu sou um motorista de ônibus. Eu, eu, eu, eu. Mas quem é esse eu? Toda a nossa vida é baseada neste sentido de eu e meu. Meu país, meu marido, minha esposa, meu carro, minhas ideias, minhas emoções, minha depressão. Quem é esse *eu* que possui tanta coisa? É disso que trata a meditação. Não se trata de nos fazer sentir-se melhor, embora possa ter esse efeito. Por outro lado, também pode fazer com que nos sintamos pior. Não se trata realmente de nos tornar pacíficos, embora possa nos tornar pacíficos, mas, novamente, talvez não. Certamente não é sobre nos sentirmos abençoados (TENZIN PALMO, 2002 p. 108).

Jetsumna Tenzin Palmo (2002) afirma que podemos nos dispor à meditação da atenção/consciência budista como uma ferramenta de conhecimento, isto é, com vistas a investigar e inquirir como funcionamos, até que se alcance uma familiaridade com a

⁵⁰Nas palavras da autora: “A meditação é um trabalho árduo, mas é também algo gratificante que podemos fazer com o nosso tempo. Quando começamos a ver os mecanismos que antes eram automáticos e começamos a entendê-los, os nós dentro de nossas mentes começam a se soltar. Nós sentimos uma tremenda sensação de liberdade, espaço e liberação dentro de nós. Quando começamos a entender nossos padrões de pensamento distorcidos e nossas neuroses, os vemos diretamente. Começamos a desenvolver compaixão por nós mesmos, por nossa dor e confusão. Agora que começamos a olhar com nitidez, podemos ver a dor e a confusão nos olhos das pessoas, e naturalmente desenvolvemos compaixão por elas. Não importa o quão exteriormente bem-sucedido possam parecer, podemos ver a dor delas quando olhamos nos seus olhos. É muito raro encontrar pessoas que estejam verdadeiramente radiantes de alegria” (TENZIN PALMO, 2002, p. 110).

dimensão de produção coemergente da realidade⁵¹. Dessa forma, a prática da meditação da atenção/consciência possibilita abertura de novos contornos de disponibilidade não reativa e pode, então, fornecer caminhos para transformações efetivas nos modos de nos relacionarmos conosco, uns com os outros e com os acontecimentos.

Pelo que dissemos até agora, portanto, já podemos perceber que tal prática está na contracorrente dos padrões que geram avaliações objetiváveis e mensuráveis ao gosto do modo de produção cartesiano. Na seara do meditar, habitam-se linhas de transformação bastante consistentes e constitutivas, sem dúvida, mas estas não são capturáveis a olho nu: são praticamente invisíveis, além de lentas e sutis. É preciso transver os olhos para enxergar os sussurros e novas texturas que a prática do silêncio ao mesmo tempo engaja, maneja e habilita.

É todo um convite para uma conversão da atenção a ser realizado de modo diligente e cuidadoso: não uma reversão da atenção simplesmente do exterior para o interior (embora esse seja um aspecto importante), mas a proposta é certamente mais radical. O convite é para uma conversão da atenção exaustivamente centrada no par dualista exterior-interior a ser direcionada agora aos processos de constituição mesmo dos polos interno-externo. Em outras palavras, a meditação da atenção/consciência consiste em renovadas tentativas de nos “chamar” de volta para a experiência enquanto processo de transformação de si e do mundo.

Eventualmente começa a ficar cada vez mais nítido para as pessoas que meditam que existe uma diferença efetiva entre estar presente ou não. Na vida diária, eles também passam a ter momentos em que se dão conta que não estão presentes, e se voltam para um instante passado visando estar presentes – não para a respiração, nesse caso, mas para qualquer coisa que esteja ocorrendo. Assim, a primeira grande descoberta da meditação atenta tende a ser não um *insight* abrangente sobre a natureza da mente, mas uma percepção aguda de como os seres humanos são normalmente desvinculados de suas próprias experiências. Até mesmo a mais simples ou mais agradável experiência diária – caminhar, comer, conversar, dirigir, ler esperar, pensar, fazer amor, planejar, arrumar o jardim, beber, lembrar, ir a um terapeuta, escrever, cochilar, emocionar-se, visitar lugares interessantes – passa rapidamente em uma névoa de comentários abstratos enquanto a mente se precipita em direção à sua próxima ocupação mental (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 42).

⁵¹No budismo, essa dimensão é conhecida como base “incondicional”. Por sua própria definição, está além dos pensamentos, além das palavras, além dos conceitos. “É a camada mais profunda do nosso ser e de todos os seres. É o que nos conecta” (TENZIN PALMO, 2008, p. 108).

Conforme mencionado pelos autores, não devemos confundir a meditação da atenção/consciência com uma postura de reclusão, isolamento ou fuga do mundo. Afinal, em última instância, o sentar de modo formal para meditar é apenas um caminho em que se produzem condições favoráveis e adequadas para o exercício repetido, cuidadoso e diligente, mas o coração da prática consiste em fazer de cada palavra, gesto e atitude uma forma genuína de meditação.

A questão da atenção/consciência não é desvincular a mente do mundo fenomênico, mas capacitá-la a estar totalmente presente no mundo. O objetivo não é evitar a ação, mas estar totalmente presente nela, de forma que nosso comportamento se torne progressivamente mais sensível e consciente (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 32).

Nesta direção, Tenzin Palmo (2002) também afirma que nossos problemas não decorrem do fato de termos pensamentos e emoções, pois os pensamentos e emoções são tão naturais como as ondas no oceano. “O problema começa quando nós acreditamos, nos identificamos e nos agarramos a eles. Se pudéssemos reconhecer pensamentos e emoções como estados mentais transitórios não haveria problema algum” (TENZIN PALMO, 2002, p. 109). Poderíamos dizer que a prática formal da meditação da atenção/consciência tem em vista constituir-se como um “laboratório” a partir do qual nos dedicamos a investigar o surgimento codependente entre sujeito/mundo e a processualidade das experiências.

Às vezes, quando falo sobre tópicos como desapego, tornar-se consciente, ver pensamentos e emoções apenas como pensamentos e emoções, não estar envolvido, e esse tipo de coisa, as pessoas acham que parece frio. Mas na verdade não é assim [...] Aprender a tornar-se mais presente e consciente é realmente outra maneira de abrir nosso coração (TENZIN PALMO, 2002, p. 135).

Se por um momento as condições controladas (um local adequado, horários regulares, certo nível de reclusão etc.) dão a sensação de uma aparente frieza ou separação entre a prática formal e a vida, é apenas conquanto se crie condições favoráveis para o desaparecimento mesmo dessa desconexão. Assim, em última instância, já não haverá mais diferenças entre meditar e não meditar, pois quando corporificamos uma disposição ética para a ação, isto é, quando nos abrimos para ver o processo eu-mundo surgindo de modo codependente nas relações, cada ato será experienciado e dançado da maneira mais exímia possível.

Em outras palavras, neste ponto, já não há qualquer separação entre a formalidade de um treinamento e a informalidade das circunstâncias imprevisíveis que nos sucedem. As

condições controladas de modo preparatório como num pré-vestibular para a realidade não se sustentam por muito tempo e é preciso, por isso mesmo, corporificar o aprendizado fazendo as “provas” de todo dia. Certamente, no entanto, para o aprendiz será benéfico “sentar” em um ambiente artificial com condições adequadas: receber boas orientações de um professor, manter a postura corretamente, estabelecer um horário regular, praticar em um local limpo, silencioso e asseado, com baixa luminosidade, temperatura amena, criando um ritmo favorável.

O professor alemão de filosofia Eugen Herrigel (1983), no livro *A arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*, conta que em seu longo e árduo processo de aprendizagem do tiro com arco, muitas vezes, após sucessivos fracassos de suas tentativas de tiro, o seu mestre lhe pedia o arco e dava alguns tiros com ele. Devolvido a Herrigel, o desempenho do arco se tornava surpreendente: “ficava como que mais dócil, mais compreensivo” (HERRIGEL, 1983, p. 35). Os outros discípulos mais velhos do mestre, que eram homens japoneses das mais diferentes profissões estranhavam completamente quando Herrigel punha em dúvida a possibilidade de transferência imediata do espírito do professor para o instrumento, fato para eles estabelecido como verdadeiro e inquestionável.

Com esse exemplo, podemos afirmar que, especialmente no contexto asiático, é comum os praticantes de meditação disporem de um espaço propício, reservado de atividades triviais, onde se imanta o ambiente sem depositar nele quaisquer outros objetos ou afazeres alheios ao processo de ritualização. As almofadas e sinos, por exemplo, são manuseados com muita delicadeza e cuidado, pois se acredita que tanto os objetos quanto o espaço externo ganharão força e, desse modo, se tornarão mais dóceis e compreensivos, facilitando a estabilização da atenção e a sustentação das práticas.

Não é à toa também que os mestres guerreiros, especialmente no Japão, consideram que toda espada forjada com esforço e diligência é capaz de assimilar o espírito do espadachim. Eles forjam as espadas em cerimônias rituais, pois levam em conta a “inevocabilidade da transmissão da força proveniente do espírito do guerreiro para o instrumento e espaços sagrados” (HERRIGEL, 1983, p. 38). E, desse modo, nos locais reservados para a prática, eles consideram que podem ouvir a **v**oz da espada com mais força e nitidez.

Podemos afirmar que o exercício do meditar, assim como o aprendizado do Tiro com Arco, não tem outro propósito se não o de se incorporar às mais variadas circunstâncias do viver, favorecendo uma qualidade de atenção e presença ética, de modo que o caminho não culminará em façanhas ou esplendores técnicos e perceptivos de qualquer ordem, tampouco em alijamento, escape, ou fuga do mundo. O objetivo da prática é constituir uma sóbria postura de presentificar o existir, mantendo-se inteiro e estável diante das circunstâncias, pacífico e benéfico em relação a todos os seres.

Liberdade não é a mesma coisa que viver no mundo cotidiano condicionado pela ignorância e confusão – é viver e agir no mundo do dia-a-dia com compreensão. A liberdade não significa tampouco fugir do mundo – significa transformar toda a nossa forma de viver, nosso modo de incorporação no próprio mundo vivido (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 238).

Com esse propósito, apostamos que a prática da meditação da atenção/consciência (*shamatha/vipassana*) pode contribuir para produzir desidentificação de funcionamentos automáticos – tanto de pontos de vista quanto de condutas estereotipadas – e, a partir daí, pode disponibilizar espaços de soltura em relação a padrões viciados e inadvertidos. Trata-se, portanto, de um aprendizado que deságua, em última instância, na desaprendizagem de modos repetitivos e incrustados de estabelecermos conexão: “Ao dissolver a centralidade do sujeito e abrir-se às variações da experiência o surgimento de sujeito e mundos originais é favorecido” (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 128).

2.1 A PRÁTICA DE MEDITAÇÃO SHAMATHA

Allan Wallace (2006), no livro *A revolução da Atenção*, pontua que o cultivo da estabilidade atencional tem representado o elemento central das tradições meditativas através dos séculos e, ao longo do tempo, produziu uma rica coleção de técnicas e práticas. Na tradição do Budismo Tibetano, essa disciplina é conhecida como *shamatha*: “um caminho de desenvolvimento da atenção que culmina numa atenção que pode ser sustentada, sem esforço, durante algumas horas” (WALLACE, 2006, p. 13). Allan Wallace (2006) menciona em diversos de seus trabalhos o impacto do regime atencional volátil e disperso que é mais

comum em nossos funcionamentos na contemporaneidade⁵² e aponta suas consequências nocivas, visto que, para o autor, quando estamos propensos à dispersão e volatilidade sucumbimos mais facilmente a uma miríade de aflições mentais, levando a todo tipo de comportamento nocivo.

Allan Wallace (2008) afirma, no entanto, que tal circunstância pode ser revertida, pois como no aprendizado de um instrumento musical é possível desenvolver através de exercício diligente, cuidadoso e paciente capacidades que estão, atualmente, fora de nosso alcance. Assim, por meio da meditação *shamatha*, por exemplo, seria possível trabalhar o “músculo” da atenção e exercitar a plasticidade atencional, a fim de sucumbir menos frequentemente às aflições mentais e afetivas, bem como favorecer uma percepção sutil da produção coemergente da realidade subjetiva e objetiva, o que decorreria em ações mais descentradas e benéficas.

Vale ressaltar que existem diferentes abordagens de *shamatha*. Varela, Thompson e Rosch (2003) apontam que numa delas – próxima a que Wallace inicialmente apresenta – o desenvolvimento da atenção é tratado como treinamento de bons hábitos. “O fato mental está sendo fortalecido como o treinamento de um músculo, que pode então fazer um trabalho mais forte e mais prolongado sem se cansar” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 42). Em outra abordagem, a atenção/consciência é considerada parte da natureza básica da mente. Quer dizer, é considerada como um estado natural que foi temporariamente obscurecido por padrões habituais espessos e impregnados.

A mente inquieta sempre tenta agarrar-se a algum ponto estável em seu movimento sem fim, e apegar-se a pensamentos, sentimentos e conceitos como se eles fossem uma base sólida. À medida que todos esses hábitos são eliminados, sua característica natural de conhecer a si própria e refletir sobre sua própria experiência pode salientar-se ainda mais. Esse é o início da sabedoria ou maturidade (*prajña*) (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 42).

Ambas as abordagens parecem concordar que a estabilização da atenção é condição para uma compreensão mais ampla da realidade, sendo que a primeira considera a qualidade

⁵²Tenzin Palmo (2008) menciona que somos saturados de informações vindas dos nossos sentidos através de estímulos externos desde que nascemos e, por isso, quando nos sentamos e tentamos acalmar a mente e torna-la unidirecionada é muito difícil tal experiência acontecer imediatamente. A professora menciona que nos deparamos com o mesmo problema historicamente e que isso não diz respeito somente à contemporaneidade, pois se trata desafio atemporal: “temos este problema agora, teve-se na época do Buda, cinco mil anos antes disso e dez mil anos antes disto” (TENZIN PALMO, 2008, p. 82).

atencional como uma prática a ser alcançada através de treino diligente, e a segunda abordagem, por sua vez, considera que esta qualidade é uma condição natural que precisa ser resgatada. A prática de estabilização da atenção em *shamatha* geralmente se dá por meio do atendimento contínuo da atenção a um objeto, frequentemente a respiração, ao qual devemos retornar sempre que a atenção se percebe divagar. O primeiro estágio da meditação *shamatha* se popularizou no ocidente como *Mindfulness* (geralmente traduzido para o português como “Atenção Plena”), mas de acordo com Allan Wallace (2008), a partir do mapa do indiano do século VIII Kamalashila (que iremos delinear mais adiante), poderíamos chamar esse primeiro estágio de “Atenção dirigida”.

Assim como mencionamos a partir de Varela, Thompson e Rosch (2008), também para Allan Wallace (2008) um dos primeiros progressos na prática de *shamatha* consiste simplesmente na observação de quão caótico é nosso funcionamento mental. Quer dizer, somente quando tentamos direcionar nossa atenção para um único objeto por alguns minutos é que fica realmente nítido quão turbulenta e fragmentada é nossa atenção.

Para termos uma noção do que é a meditação atenta, devemos primeiro nos dar conta de quanto as pessoas são não atentas normalmente. Em geral percebe-se a tendência da mente divagar apenas quando se está tentando realizar alguma tarefa mental e a divagação interfere na atividade. Pode ser ainda que alguém perceba que acabou de terminar uma atividade, que de antemão sabia agradável, sem perceber. De fato, é raro o corpo e a mente estarem em coordenação estreita. No sentido budista nós não estamos presentes (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 40).

Considera-se, no entanto, que através do exercício repetido e empenhado de *shamatha* pode-se fazer frente, por um lado, à agitação e excitação mental que manifestamos cotidianamente e, por outro lado, ao embotamento e torpor (uma vez que a estabilidade da atenção é perturbada tanto pela agitação e dispersão, no primeiro caso, ou então pela diminuição do nível de vigilância, no segundo caso).

Quando as pessoas sentam para meditar enfrentam dois problemas básicos: ou se tornam extremamente agitadas ou ficam sonolentas e preguiçosas. Se nossas mentes se tornam muito ativas, e este é um problema contínuo, geralmente somos aconselhados a nos acalmar. Os métodos para conseguir isso incluem sentar em uma sala quente, fechar os olhos, comer alimentos mais pesados. Isso ancora a mente, porque o sangue vai para o estômago e não para o cérebro. Por outro lado, se tivermos o problema de nos tornarmos sonolentos é aconselhável estar em um lugar frio, manter os olhos abertos e comer muito levemente. Às vezes também é útil olhar para o espaço. Se a mente está distraída, pode-se visualizar uma mancha preta no abdômen. O preto embota a mente. Além disso, trazer a mente para o abdômen tende a tornar a mente mais estável. Se a mente está sonolenta, pode-se visualizar

uma luz branca no centro da testa. Isso levanta a mente e a ilumina⁵³ (TENZIN PALMO, 2002, p. 97).

Segundo Allan Wallace (2008), na prática de *shamatha*, busca-se que o corpo fique saturado de três qualidades: relaxamento, serenidade e vigilância. Assim, ao praticar *shamatha*, o meditante deve encontrar uma postura que seja, ao mesmo tempo, aberta, tranquila e investigativa. Em ensinamento no *Deer Park Institute*, Jetsumna Tenzin Palmo nos conta uma cena que presenciou com certa frequência quando morou em retiro, por 12 anos, em uma caverna em Lahoul, no norte da Índia. A narrativa é interessante, pois indica, metaforicamente, uma adequada postura para a prática de *shamatha*. Àquela época, a *yogini* dedicava-se a aprofundar o silêncio através da meditação com vistas ao cultivo ético e ao que, dentro de tradições de filosofias budistas, chama-se de caminho do Bodisatva ou da Iluminação⁵⁴.

Nos arredores da caverna onde permaneceu em retiro, Tenzin Palmo vez ou outra avistava a circulação de pessoas e animais. Havia um senhor cuidador de ovelhas que lhe parecia bastante experiente e retornava com certa frequência às terras próximas da caverna onde ela residia. Esse senhor conduzia seu trabalho de modo relaxado e atento, pois enquanto as ovelhas circulavam de um lado para o outro com certa liberdade, o velho homem permanecia tranquilamente sentado e aparentemente sem maiores preocupações, bebendo e comendo sob uma árvore que lhe dava sombra. Ele não era, no entanto, negligente, e quando uma ovelha se afastava a certa distância das outras ou quando elas se aproximavam de algum desfiladeiro que apresentasse perigo, o senhor rapidamente levantava e se movia de modo preciso, demonstrando cuidado vigilante e prontidão para a ação. Ao final do dia, ele reconduzia as ovelhas para outro caminho e com uma aparente sensação de trabalho cumprido finalizava o expediente de modo descansado, tanto quanto as ovelhas que ele pastoreava.

⁵³Tenzin Palmo (2002) conta situações extremas como a de um amigo que tinha um problema contínuo de sonolência durante a meditação e lidava com isso sentando-se à beira de um poço: “Ele logo parou de se sentir sonolento! Um amigo meu costumava meditar com uma tigela cheia de água em cima da cabeça. Isso endireita a postura e reduz a probabilidade de quedas” (TENZIN PALMO, 2002, p. 97).

⁵⁴É bastante difícil conceituar tal experiência, pois a gama de sentidos em torno do tema “Iluminação” nas filosofias budistas é bastante complexa. Allan Wallace (2014) de forma bastante genérica afirma que se trata de um “despertar completo, que inclui o conhecimento da realidade como um todo, em amplitude e profundidade, e a compaixão e o amor profundo por todos os seres” (WALLACE, 2014, p. 212).

Certo dia, no entanto, por motivos que Tenzin Palmo não pôde desvendar, o velho homem não cumpriu a rotina. Talvez porque estivesse doente, talvez porque fosse alguma ocasião especial e festiva em sua comunidade. Fato é que o velho enviou em seu lugar um jovem rapaz que, ao que tudo indica, não tinha muita experiência de manejo com o pastoreio das ovelhas. O jovem passou o dia inteiro em pé correndo de um lado para o outro atrás dos animais, com aparente medo de perdê-las, garantindo com ar de preocupação que as ovelhas ficassem sempre bem juntas e em ordem. Ao final do dia ele estava exausto e nervoso, assim como as ovelhas que ele tentara conduzir.

Jetsumna observou com cuidado essas cenas e considerou um bom exemplo da diferença entre um modo adequado e uma maneira inadequada de nos conduzirmos na prática de *shamatha*. Isto é, vale mais agirmos como o velho senhor que pastoreia as ovelhas dando-lhes espaço, liberdade e desenvoltura do que estabelecermos uma relação tensa e rígida como fez o jovem e inexperiente rapaz⁵⁵.

Se você aperta demais as cordas de um instrumento você produz um som áspero e as cordas podem até se quebrar. Por outro lado, se as cordas estão muito soltas não emitem som algum. É preciso sintonizar a mente como se afina um instrumento. Nem muito tensa, nem muito frouxa, mas de modo preciso [...]. É como ser um surfista. Se você está muito tenso ou muito relaxado, você vai cair da onda. Você precisa estar bem posicionado⁵⁶ (TENZIN PALMO, 2002, p. 97).

Poderíamos ainda dizer, em outras palavras, que na prática da meditação *shamatha* é mais útil nos exercitarmos como um bom maratonista do que como um corredor de cem metros rasos

⁵⁵A professora menciona que muitas vezes observa essa tensão na prática de meditadores: “Eles se sentam tão severamente, mas essa atitude é contraproducente. Devemos aprender a olhar para a mente, permanecendo muito conscientes, mas totalmente relaxados. Apenas deixe a mente seguir seu próprio caminho. Não importa o que você pensa. Podem ser pensamentos incrivelmente brilhantes ou incrivelmente estúpidos. Não importa. Estes são apenas pensamentos, apenas o jogo da mente. O importante é não ficar fascinado pelo jogo da mente. Você pensa: ‘Uau, isso é realmente um pensamento interessante’ e então, de repente, você é sugado para isso. Então você percebe que ficou completamente preso em alguma lembrança ou fantasia e a consciência desapareceu” (TENZIN PALMO, 2008, p. 112).

⁵⁶ “Se tornarmos nossa consciência rígida, nossos pensamentos se tornarão estranhos. É como quando alguém sabe que está sendo observado e se torna tão autoconsciente que nem consegue beber uma xícara de chá tranquilamente. Os próprios pensamentos perdem sua qualidade natural e o corpo e a *psique* se tornam excessivamente rígidos. No outro extremo, se estamos muito frouxos continuamos perdendo nossa consciência. O que precisamos é nos interessar em observar, mas não interferir ou sermos apanhados pelo que estamos observando. Não se volte para o passado, não antecipe o futuro, não fique fascinado com o presente. Veja como as coisas são. Apenas esteja lá. Um pensamento é apenas um pensamento. Uma emoção é apenas uma emoção. É como uma bolha. Ela vai estourar e outro surgirá” (TENZIN PALMO, 2008, p. 112).

sem obstáculo. Assim, devemos evitar quaisquer largadas iniciais apressadas e exaustivas⁵⁷. Os mestres budistas ensinam que é útil conduzir a prática com sessões relativamente curtas, mas regulares, estando dispostos a percorrer o longo caminho da desconstrução de padrões e hábitos automatizados.

Quando as pessoas iniciam a prática de *shamatha*, são aconselhadas a fazer sessões curtas. Temos que ser habilidosos e trabalhar com as mentes, não contra elas [...]. Afinal, temos que fazer a mente querer se concentrar. Se estivermos lendo um livro que achamos entediante, será muito difícil lembrar depois do que se trata. Haverá este conflito interno - um desespero na mente para fazer qualquer outra coisa em vez de ler este material e por isso será muito difícil para nós. Haverá uma separação entre *eu* e este *livro* que eu estou me forçando para ler. Mas se estamos lendo algo que realmente nos interessa, nem sequer estamos conscientes de que estamos lendo isso porque é uma alegria [...]. Podemos conseguir algo parecido com a nossa prática (TENZIN PALMO, 2002, p. 90).

Tenzin Palmo (2002) afirma de modo muito interessante que precisamos aprender a tornar nossas mentes viáveis e trabalháveis. Diz ainda que os tibetanos usam a palavra *le su rung wa* para dimensionar esse aspecto, o que significa exatamente isto: tornar a mente viável. Por isso, devemos ir com calma e paciência, evitando contrair o que é frequentemente chamado de *Lung* entre os asiáticos, um distúrbio nervoso que se manifesta como dúvida e pânico e pode ser contraído quando se entra em retiros longos. Tenzin Palmo (2002) afirma que as pessoas contraem *lung* porque se esforçam além da conta e estabelecem metas além de seus limites. Afirma ainda que a função de *shamatha* é simplesmente tornar nossas mentes mais gentis e viáveis.

O objetivo da meditação budista não é apenas ser calmo ou feliz, ou apenas concentrado. Mas se tivermos uma mente concentrada e flexível, podemos usá-la como um instrumento para desenvolver sabedoria, compaixão e compreensão. Praticar *shamatha* é aprender a usar a mente (TENZIN PALMO, 2002, p. 93-94).

O monge vietnamita Thich Nhat Hanh (1996), em ensinamentos públicos, também usa uma metáfora interessante para os propósitos da adequada postura de *shamatha*. Thich Nhat Hanh afirma que lidamos ao meditar com todos estes convidados que compõe nossa trama cognitiva e afetiva: pensamentos, imaginações, emoções, fantasias e conversas internas que muitas vezes parecem até mesmo falar em línguas distintas, pois, além de surgirem de modo estranho, sem convite nem aviso, frequentemente não estão de acordo entre si. O monge

⁵⁷“Praticar *shamatha* mesmo por um curto período de cada vez é benéfico. Se a mente começa a ficar inquieta, podemos abrir nossos olhos, olhar em volta e voltar à meditação novamente. A mente gradualmente começa a entender e podemos treiná-la progressivamente” (TENZIN PALMO, 2008, p. 94).

afirma que nossa postura durante a prática não deve ser a de um anfitrião desagradável ou mal-educado. Quer dizer, nós não expulsamos os eventuais penetras que insistem em invadir nossa morada sem convite. Pelo contrário, deixamos que transitem e lhes damos espaço, permitimos que circulem e tomem seu rumo como em uma estação de trem ou de metrô. Desse modo, quando quaisquer pensamentos, fantasias, coloridos emocionais e discursividades aparecem na experiência durante a prática formal de *shamatha*, nós não os expulsamos nem restringimos sua circulação de modo rude. Pelo contrário, agimos de modo sensível e polido, no entanto, sem os alimentarmos: “nós apenas não lhe servimos chá” (NHAT HANH, 1996, p. 38).

Assim, tendo em vista fortalecer os músculos da atenção ou, por outra abordagem, tendo em vista recuperar nossa condição natural de presença e sabedoria, as tradições budistas propõem que a prática de *shamatha* seja realizada, ao mesmo tempo, com vigilância, relaxamento e serenidade. Para dar corpo a esse gesto sutil através de *shamatha*, frequentemente é indicado que se use a respiração como objeto de atenção: inspiramos e expiramos sem nos preocupar com as atividades e tarefas que moram no futuro a nossa espreita, tampouco embarcamos em lembranças e afetos conectados a momentos passados de nossa existência. Apenas sentamos. E situados diante dos batimentos da nossa respiração, percebemos e redirecionamos nossa atenção para seus movimentos sutis – como um gesto companheiro em relação a nós mesmos e a nosso entorno.

A respiração é uma das atividades corporais mais simples, básicas e sempre presentes [...]. O corpo está parado, mas a mente é com frequência surpreendida por pensamentos, sentimentos, conversas internas, sonhos diurnos, fantasias, sonolência, opiniões, teorias, julgamentos sobre pensamentos e sentimentos, julgamentos sobre julgamentos – uma torrente interminável de eventos mentais desconectados que aqueles que meditam nem mesmo percebem que está ocorrendo, exceto naqueles breves instantes quando se lembram do que estão fazendo (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 41).

As condições empíricas descritas para a prática de *shamatha* variam um pouco entre diferentes autores e tradições. A partir das indicações de Allan Wallace (2008) numa primeira visada, podemos até mesmo nos desencorajar enquanto praticantes leigos repletos de atividades em uma vida corrida, atarefada e agitada. Wallace (2008) apresenta seis pré-requisitos adequados para a prática: 1) Estar em um ambiente favorável, tranquilo e silencioso; 2) Ter poucos desejos pelo que você não tem; 3) Estar satisfeito com o que você tem; 4) Ter poucas atividades, pois a atividade corrói os efeitos conquistados durante a

meditação; 5) Disciplina ética, o que significa neste contexto evitar causar danos aos outros e trabalhar para beneficiá-los; 6) Dispensar pensamentos compulsivos, vigiando a atenção dentro e fora da prática para refreá-la quando cair em padrões negativos (WALLACE, 2008, p. 86).

Vale ressaltar que Wallace (2008) delineará os estágios de *shamatha* a partir do pensador budista indiano do século VIII Kamalashila, descrevendo condições e diferentes momentos do aprofundamento da prática. Embora seja recomendado nos movimentarmos para criar essas condições favoráveis de modo cada vez mais coordenado, no entanto, não devemos nos desencorajar se não dispomos das condições enumeradas reunidas concomitantemente. Sua Santidade o Dalai Lama (2003) também enumera boas condições para a prática e descreve: 1) Um comportamento pacífico, relaxado e consciente; 2) Um lugar para a prática afastado da agitação do dia a dia; 3) Uma alimentação adequada, em geral vegetariana; 4) Quantidade adequada de sono. No que se refere às instruções mais objetivas para a prática de *shamatha*, há certo consenso entre os autores ao apresentar a primeira recomendação: o cultivo do silêncio. Em relação à postura de corpo, por sua vez, as instruções do Lama Padma Samten (2001), Dalai Lama (2003), Varela, Thompson e Rosch (2003), Allan Wallace (2006), Tenzin Palmo (2002) e tantos outros mestres budistas indicam o que chamamos de postura *vairochana*⁵⁸. Nessa postura, mantemos a coluna vertebral ereta, sentados na posição de lótus (com as pernas cruzadas e os pés em oposição às coxas), se possível, ou na meia postura de lótus. Caso haja dificuldades para sustentar essa posição, pode-se praticar sentado em uma cadeira ou deitar-se de costas, com a cabeça repousada em um travesseiro. Independentemente da posição que o praticante escolher orienta-se que as costas permanecem eretas e o corpo inundado com um senso de relaxamento, serenidade e vigiância.

É importante também usar roupas confortáveis que não restrinjam os movimentos nem contraíam o abdômen. As mãos permanecem repousadas sobre os joelhos. Abaixamos o queixo levemente e o mantemos recuado. A cabeça permanece ligeiramente pendida para frente e os olhos permanecem semicerrados há 45 graus, sem oscilar, focalizados no espaço à frente da ponta do nariz. Os lábios devem permanecer levemente entreabertos, e a língua pode

⁵⁸*Vairochana* representa o aspecto fenomênico do *Budha* e designa também a postura física sentada que desenvolve o estado meditativo e torna a mente estável e clara (THRANGU RIMPOCHE, 2001, p. 24).

ser encostada no palato para facilitar a sustentação da boca, deixando-a nem muito fechada nem aberta.

Mantenha a respiração no seu fluxo natural. Continue respirando através do nariz, observando as sensações que a respiração provoca em qualquer parte do seu corpo. Observe também o curso completo de todo ar que respira, passando por todas as partes do corpo, se é uma respiração rasa ou profunda, lenta ou rápida. Não imponha ritmo algum à respiração. Fique atento à respiração, mas sem influenciá-la de forma alguma. Não estabeleça preferência por algum tipo de respiração e nem imagine que uma respiração rítmica seja, necessariamente, melhor que uma respiração irregular. Deixe seus pulmões respirarem como se estivesse dormindo, porém conscientemente vigilante (WALLACE, 2008, p. 41).

É importante guardar nessas instruções – como já mencionamos anteriormente – que o corpo deve permanecer em postura de relaxamento, serenidade e vigilância e, desse modo, deve encontrar um ponto ao mesmo tempo de vivacidade e desprendimento. Essa orientação também compõe a adequada postura da atenção a ser exercitada na prática de *shamatha*: serenidade, relaxamento e vigilância. A prática de *shamatha*, portanto, não se confunde com a instrução de parar de pensar ou com a busca de um estado vazio de pensamentos. Trata-se, antes, de se familiarizar (*Gôm*) com os movimentos sempre incessantes de afetos e pensamentos, fantasias e coloridos emocionais que surgem e cessam, e diante desses movimentos mantermos a atenção unifocada.

Varela, Thompson e Rosch (2003) mencionam que *shamatha* é de fato uma técnica de concentração para aprender a manter a mente concentrada em um único objeto. E afirmam que essa concentração pode eventualmente levar a estados em que a pessoa é absorvida num estado de bem-aventurança. No entanto, embora esses estados tenham sido catalogados com frequência nas tradições budistas, em geral, eles não são recomendados⁵⁹.

O objetivo de acalmar a mente no budismo não é o de tornar-se absorto, mas tornar a mente capaz de estar presente em si mesma o tempo suficiente para obter *insights* sobre sua própria natureza e funcionamento. Existem muitas analogias tradicionais para este processo. Por exemplo, para sermos capazes de ver pinturas na parede de uma caverna escura precisamos de uma boa chama protegida do vento (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 41).

^{59c} A essência da meditação é induzir uma mente totalmente relaxada e ao mesmo tempo totalmente consciente. Se você entrar em um estado encantador, sonhador e pacífico, onde não quer se mexer e sente que poderia ficar sentado por horas, completamente abençoado e em paz, poderá se perder completamente [...] Algumas pessoas até pensam que estão se aproximando de *Samadhi*, mas na verdade este é um estado conhecido entre os tibetanos como embotamento mental” (TENZIN PALMO, 2008, p. 96).

No livro *Reflections on a Mountain Lake*, a professora Jetsumna Tenzin Palmo (2002) conta uma história que lhe foi transmitida por um velho iogue tibetano, um de seus professores quando ela esteve pela primeira vez na Índia. Trata-se de um episódio relacionado a um dos estudantes deste velho iogue, um jovem comerciante morador da região de *Kham* no leste do Tibet. O velho iogue lhe conta que este seu aluno comerciante gostava especialmente da tranquilidade da prática de *shamatha* e, apesar de suas instruções para passar adiante e iniciar a prática inquiridora de *vipassana*, o jovem comerciante não lhe dava ouvidos, pois a prática do *insight* requer pensamento, investigação e análise e o comerciante aparentemente preferia a ideia de continuar desfrutando do estado pacífico e tranquilo de *shamatha*.

Uma vez este comerciante estava viajando para a China com seus amigos. Um dia, eles chegaram a uma grande floresta onde decidiram se sentar e tomar um chá. O comerciante foi procurar madeira. Enquanto ele vagava coletando galhos para fazer fogo, decidiu sentar-se por alguns instantes e fazer um pouco de meditação. Ele sentou-se e entrou no que é chamado *Samadhi*. Este é um estado muito profundo de absorção, quase como um transe. Enquanto isso, seus companheiros esperavam por ele. Eles começaram a ligar para ele, mas ele não respondia. Eles o procuraram por toda parte, e finalmente desistiram e acamparam por uma noite. Na manhã seguinte, eles olharam de novo, mas não o encontraram. Eles pensaram então que ele poderia ter sido morto por animais (TENZIN PALMO, 2002, p. 105-106).

Um ano depois deste acontecimento os amigos do comerciante estiveram de volta naquela mesma floresta e decidiram tentar pelo menos encontrar algumas das roupas do amigo que poderiam ter sido deixadas para trás. A essa altura, estavam certos de que ele havia sido morto por animais selvagens. E, então, mais uma vez, começaram a olhar ao redor da área.

Eles o encontraram ainda sentado em meditação. E então o sacudiram. Ele abriu os olhos e disse: o chá já está pronto? Quando seus amigos explicaram que um ano inteiro havia se passado desde que pararam para o chá, ele ficou chocado. Percebeu que acabara de desperdiçar um ano de sua vida. Esse tipo de absorção não é benéfico. Os tibetanos chamam isso de meditação congelada e a consideram inútil (TENZIN PALMO, 2002, p. 106).

Podemos dimensionar que através de *shamatha* o praticante deve dispor-se a cultivar uma atenção unidirecionada – de modo relaxado –, mas não pode prescindir de vigilância para o bom andamento de *shamatha*. Deste modo, a postura de mente (como tradicionalmente se diz no budismo) é orientada no sentido de voltar ao foco escolhido (as sensações táteis da respiração ou um objeto visual a nossa frente, por exemplo) sempre que se perceber disperso ou absorto. Pretende-se gerar uma qualidade de concentração unidirecionada e ao mesmo tempo vivaz. Assim, quando nos apercebemos arrastados por afetos e pensamentos ou mesmo quando notamos que estamos orientados para o passado ou o futuro das nossas ações,

simplesmente voltamos, novamente, ao foco estabelecido. “Ao fixar a atenção em um objeto ou movimento do corpo nós conjuramos os extremos da lassidão e excitação” (LUTZ; DUNE; DAVIDSON, 2007, p. 26). Ou seja, permanecemos atentos, relaxados e vigilantes sem gerar uma experiência de controle, tampouco confundimos relaxamento com embotamento, absorção, tepidez ou enfado.

O ponto importante com *shamatha* é não ser curioso. A curiosidade pertence à meditação *vipassana* do *insight*. Primeiro, estamos apenas nos concentrando em fazer com que nossas mentes parem e se dirijam para o objeto. Se nos tornarmos fascinados pelo conteúdo da mente, a mente ficará dispersa. Então nós não fazemos isso. Nada em todo mundo é mais importante neste momento do que “ser um” com a nossa respiração. Isso é tudo que temos que fazer (TENZIN PALMO, 2002, p. 94).

Em outras palavras, o ponto indicado é mantermos uma estabilidade acolhedora e nos familiarizar com pensamentos e sensações que vêm e vão, seguidamente, como nuvens e pássaros atravessam o céu⁶⁰, mantendo-nos unidirecionados com o foco escolhido. Orienta-se ao praticante a repetidamente voltar ao presente (e ao foco estabelecido) sem se apegar aos estados agradáveis e tampouco evitar as sensações que causem leve desconforto. Além disso, durante a prática, mantemo-nos sem expectativas, pois “não é adequado guardar esperanças e ansiosos acerca de seus efeitos” (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003, p. 130). Lidamos com o gesto de retorno ao presente sem aborrecimentos ou impaciência e seguimos de modo simples, apenas acompanhando de maneira coordenada e com inteireza a atividade que nos dispomos a realizar.

Como pano de fundo para o desenvolvimento gradativo de *shamatha*, Allan Wallace (2008) remeterá aos dez estágios descritos pelo contemplativo budista indiano do século VIII Kamalashila, em sua obra clássica *Estágios da meditação*, ressaltando que a prática de *shamatha* não requer nenhuma concepção ou filiação religiosa ou ideológica (WALLACE, 2008). Para a realização dos primeiros quatro estágios de *shamatha*, Allan Wallace recomenda a prática da Atenção Plena na respiração (*Anapanasati*), cujas variações podem

⁶⁰“Quando os pensamentos surgem na mente, não se preocupe. É a natureza da mente ter pensamentos. Não lhes dê energia. Não seja pego por eles. Ignore-os. Se as pessoas tentam atrair nossa atenção e as ignoramos eventualmente elas desistem e vão embora. Os pensamentos vêm e vão, mas não estamos interessados neles. Nós apenas trazemos a atenção de novo e de novo para o inspirar e expirar. Quando os sons ocorrem, são apenas sons, apenas vibrações se movendo pelo espaço” (TENZIN PALMO, 2002, p. 99-100).

ser encontradas no Zen Budismo e no Budismo Tibetano. A tradução refere-se ao termo em inglês *Mindfulness of breathing*⁶¹ (no português, Atenção Plena na Respiração).

Vale destacar que essa parece ser a modalidade (Mindfulness/Atenção Plena) que tem se popularizado no ocidente e é mais frequentemente praticada em escolas e instituições em geral, conforme analisaremos em outra seção desta pesquisa.

Iremos a seguir apresentar os dez estágios de *shamatha* comentados por Allan Wallace (2008) a partir das descrições do budista indiano do século VIII Kamalashila. Embora tais indicações pareçam dispensáveis para esta pesquisa, tendo em vista que praticávamos apenas o primeiro estágio no escopo de dez minutos semanais com os estudantes secundaristas na EEEEFM Santo Antônio (conforme narraremos posteriormente neste trabalho), consideramos que este mapa nos ajuda distinguir gradações e desafios de cada estágio do caminho de *shamatha*, além de traçar as perspectivas e possibilidades de alcance de acordo com o nível de aprofundamento e engajamento que cada aprendiz/praticante estabelece.

1 – **Atenção dirigida:** o praticante entra neste estágio quando se dispõe ao exercício e à audição, quer dizer, quando se abre para receber as instruções para a prática e é capaz de concentrar a mente em um objeto por um ou dois segundos. Se o objeto for a própria respiração, esse estágio pode ser alcançado na primeira tentativa, mas se for um objeto diferente, como uma visualização complexa, o praticante pode levar dias ou até semanas para conseguir. Essa concentração não deve ser tensa, mas relaxada e ao mesmo tempo vigilante. Wallace (2008) menciona que um dos primeiros estágios de progresso é a percepção de quão caótica é nossa atividade mental.

2 – **Atenção contínua:** neste estágio o aprendiz experimenta períodos de continuidade, mas sua prática é atravessada por dispersões. O aprendiz pode manter a continuidade da percepção das sensações físicas por até um minuto. Conforme a mente vai se aquietando enquanto foca a sensação do ar nas narinas, o corpo também se acalma, tornando a respiração mais suave, e a sensação do ar na narina menos perceptível, levando a atenção a refinar-se cada vez mais à medida que a prática se aprofunda.

⁶¹Allan Wallace recomenda acessar *Bhikkhu Nānamoli: Mindfulness of breathing* para uma coletânea completa de textos acerca do tema (WALLACE, 2006).

3 – **Atenção ressurgente:** neste estágio o praticante pode ter a atenção centrada na maior parte do tempo no objeto da meditação escolhido como foco. Apesar de ocorrerem lapsos, é possível que o aprendiz reconheça que houve perda do objeto da meditação e então pode se voltar a ele. O tempo de prática aumenta, podendo ir a mais de 40 minutos. A mente se estabelece em uma condição pacífica e de contentamento ao se obter estabilidade entre torpor e a agitação. De acordo com Wallace (2008) em tal estado uma capacidade da mente de se curar entraria em curso.

4 – **Atenção redobrada:** neste estágio, o aprendiz alcança a Atenção Plena que se define pela capacidade de manter um objeto na mente sem dispersões. Isso significa que durante a prática, não se perdem mais completamente as sensações táteis nas narinas (quando este é o foco escolhido). Ainda há exaltação e lassidão médias, ou seja, não se perde completamente o rumo da atenção, mas os pensamentos involuntários ocupam o centro dela. A Atenção Plena apresenta quatro aplicações: direcionada ao corpo, aos sentimentos, aos estados mentais e aos processos e fenômenos em geral. A Atenção Plena é a base para a atenção focada dirigida, *samadhi*⁶².

5 – **Atenção controlada:** os pensamentos involuntários ainda surgem, mas fluem suavemente. Wallace (2008) afirma que o aprendiz está “livre da exaltação primária”, mas se depara com a lassidão total, o tédio, como se a atenção afundasse, levando à preguiça e ao sono. Nesta etapa ainda não se atingiu o estágio da *shamatha*, pois não há vivacidade. O desafio neste estágio, então, é superar a lassidão sem desestabilizar a atenção, e o modo de fazer isso é aumentar a atenção no objeto que é o foco escolhido da meditação. É preciso afinar a postura como se afina um instrumento de cordas e, para isso, pode-se recorrer ao poder da introspecção, que é a faculdade de monitorar a qualidade da prática. Wallace (2008) aponta que a introspecção é a faculdade que reconhece se a atenção está se desviando e tendendo à lassidão ou à exaltação.

6 – **Atenção apaziguada:** neste estágio não há mais resistência ao objeto da Atenção Plena, porém ainda há pouca vivacidade. Aponta-se ainda que há um aumento da capacidade de detectar exaltação sutil e que se é capaz de perceber a sequência dos pensamentos surgindo e

⁶²“*Samadhi*, ou concentração, poderia ser definido como a faculdade de focar de forma objetiva um objeto sem interrupção por longos períodos” (GUNARATANA, *apud* WALLACE, 2008, p. 165).

desaparecendo, ou seja, os pensamentos se tornam menos capazes de atrair a atenção do aprendiz. Wallace (2008) afirma que são necessários milhares de horas de prática meditativa para se alcançar esse estágio e que surgem mais lapsos entre os pensamentos e por mais tempo, de modo que a percepção fica pairando em um vazio sem identidade pessoal. A percepção começa a ultrapassar a superfície para abaixo do limiar da consciência. “O que acontece aqui é um tipo de associação livre de pensamentos, clara e luminosa [...] isso é, potencialmente, um tipo extraordinariamente profundo de tratamento” (WALLACE, 2008, p. 144).

7 – Atenção totalmente apaziguada: nesta etapa o aprendiz sente que não há apego aos pensamentos e emoções, ou seja, os pensamentos e emoções perdem força de desestabilização e, por isso, não causam aflição.

Os pensamentos involuntários continuam fluindo através da mente como um riacho lentamente através de um vale, mas à medida que sua mente se organiza cada vez mais em seu estado natural, não há absolutamente nada para eles se apegarem. Na ausência de algo para se apegar você não se apega a eles e eles não têm poder para causar aflição a você (WALLACE, 2008, p. 161).

Nesse estágio, tornam-se acessíveis as características primárias de uma “consciência clara e radiante, base para a emergência de todas as aparições do fluxo mental” (WALLACE, 2008, p. 168). Esta base é denominada na tradição do Budismo Tibetano de “consciência substrata”. Esta consciência seria o “estado fundamental relativo da mente individual que requer a menor atividade e traz o mais alto potencial de liberdade” (WALLACE, 2008, p. 169). Quando os processos mentais deixam de ser experimentados como aflições, começa-se a experimentar as qualidades da “consciência substrata” que antes provocavam aflições.

8 – Atenção específica: É possível manter a mente absolutamente calma, como um oceano sem ondas, por três horas ou mais. Neste estágio, há muito pouco ou nenhum esforço na prática. A mente fica presente sem objetos, em sua própria luminosidade. Essa condição requer o estado de menor atividade mental possível, junto com o maior potencial possível de liberdade da consciência. “Você está cômico de sua percepção, mas não está realmente fazendo alguma coisa. O independente e ilusório ego é temporariamente colocado fora de ação” (WALLACE, 2008, p. 185). Essa percepção límpida não é a consciência substrata, que é relativa e considerada ainda um falso estado de vácuo da consciência. A consciência substrata é imbuída com três atributos: felicidade, luminosidade e não conceitualidade. Além

disso, a consciência substrata é determinada pelo tempo e causalidades específicas de um indivíduo. É considerada um falso estado de vácuo porque, apesar da vacuidade, possui ainda uma estrutura interna.

Em contraste à consciência substrata que pode ser vista como estado fundamental relativo da mente, a percepção límpida (em tibetano: *rigpa* e em sânscrito: *vidya*) pode ser considerada como o absoluto estado fundamental da consciência. Também conhecida como “consciência primordial (*jnana*)” (WALLACE, 2008, p. 184), trata-se de um vácuo infinito onde estaria o espaço absoluto do fenômeno, denominado pelos budistas como *dharmadhatu*. Este *insight* promoveria habitação não dual da “unidade intrínseca do espaço absoluto e da consciência primordial” (WALLACE, 2008, p. 185), o que é considerado a “grande perfeição”. Wallace (2008) enfatiza que a prática da *shamatha* poderia promover o acesso à consciência substrata (vácuo relativo), mas o *insight* da consciência primordial só se daria através da prática da *vipassana*. “Apesar do relativo vácuo do substrato poder ser determinado pelo cultivo da *shamatha*, este absoluto vácuo é normalmente percebido somente através do cultivo da *vipashyana*” (WALLACE, 2008, p. 185). Como ainda iremos delinear, *vipassana* é um estilo de meditação que, em combinação com a estabilização proveniente de *shamatha*, favorece o praticante a obter *insights*.

9 – **Equilíbrio atencional:** neste estágio é possível manter *samadhi* (entendido a como a capacidade de focar um objeto sem interrupção por pelo menos quatro horas). O aprendiz ultrapassa a lassidão e exaltação, mesmo sutis, mas se a prática for interrompida a lassidão e a exaltação retornam, pois não foram irreversivelmente eliminadas. Para ser alcançado por essa experiência, são necessários anos de prática com dedicação extrema.

10 – **Shamatha:** a atenção se acalma em estabilidade e vivacidade. A percepção é vividamente distinta, firme e direta. Corpo e mente ficam imbuídos de total conexão, o que permite a mobilização de energias vitais e provoca uma “extraordinária felicidade física que, por sua vez, provoca uma extraordinária felicidade mental” (WALLACE, 2008, p. 205).

2.2 A PRÁTICA DE MEDITAÇÃO VIPASSANA

Como temos afirmado neste trabalho, a prática da meditação da atenção/consciência budista através de *shamatha/vipassana* consiste em um exercício de conhecimento, cuja principal ferramenta é o processo de reconversão da atenção através de um olhar contínuo para o surgimento, ocorrência e cessação de emoções e pensamentos, isto é, para a impermanência das discursividades, fantasias, conversas internas e coloridos emocionais que atravessam a experiência e, em última instância, tal prática objetiva acompanhar a impermanência do “eu” enquanto entidade independente e fixa, com vistas a evitar o sofrimento decorrente da crença nessa solidez. A partir dessa visada, pretende-se relacionar tal cultivo a uma prática ética em que o aprendiz se orienta por evitar danos e por trazer benefícios ao mesmo tempo para si e seu entorno. Enquanto *shamatha* tem em vista fazer repousar a atenção, pretende-se com *vipassana* recolher os efeitos dessa estabilidade e, desde uma posição recuada, acompanhar a emergência dos pontos de vista e mundos concomitantes que surgem de modo coemergente na experiência. Assim, seria possível dissolver as amarras que nos fazem experimentar o mundo como sólido e independente de nossa participação em sua construção.

Quando estamos praticando *shamatha* ignoramos quaisquer pensamentos, sentimentos ou percepções sensoriais que venham à consciência. Nós apenas os deixamos ir. Isso ocorre porque estamos tentando tornar a mente mais calma e unidirecionada, para não nos dispersarmos com pensamentos ou estímulos externos. Mas quando estamos fazendo *vipashyana*, temos curiosidade. Em vez de simplesmente deixar os pensamentos fluírem, nós perguntamos: O que é um pensamento? Com que se parece? Tem alguma forma? De onde vem? Onde fica? Como me sinto quando aparece? O que é a mente? Um pensamento e a mente são a mesma coisa ou são diferentes? Quando a mente está em um estado de completa tranquilidade, não contendo pensamentos, é o mesmo estado de quando os pensamentos estão presentes, ou é diferente? É a consciência que vê tudo isso, que olha para os pensamentos e para a mente, diferente dos pensamentos ou é a mesma coisa? (TENZIN PALMO, 2002, p. 108-109, grifos nossos).

Jetsumna Tenzin Palmo (2002) afirma que devemos fazer o mesmo tipo de perguntas em relação as nossas emoções e, assim, quando sentimos raiva, por exemplo, podemos nos questionar como esta emoção surge e como este emocional se desvanece – retirando da cena o objeto de nossa zanga e olhando diretamente para o processo que a sustenta. A professora usa uma metáfora interessante e afirma que praticar *vipassana* é como “descascar as camadas do ego como descascamos as camadas de uma cebola” (TENZIN PALMO, 2002, p. 44). A pesquisadora Claire Petitmengin (2007) pontua ainda que praticantes experientes da

meditação *shamatha-vipassana* descrevem frequentemente um instante de ausência de diferenciação e afrouxamento das fronteiras exterior/interior:

Esse sentimento de permeabilidade é muitas vezes acompanhado por uma transformação do sentimento de identidade individual: o sentimento de ser um eu distintivo torna-se mais leve e até desaparece. Praticantes experientes da meditação *shamatha/vipasyana* descrevem um instante de ausência de diferenciação no limiar de uma percepção: a emergência desse processo é caracterizada por um instante inicial, muito rápido e geralmente completamente pré-reflexivo, onde o mundo interno e o mundo externo, o sujeito e objeto, ainda são indistintos. Este instante é mais fácil para reconhecer quando você está surpreso, ou quando está despertando, ou quando está muito relaxado, por exemplo, enquanto anda em uma floresta. Um som ocorre e por um instante você não sabe quem você é, onde você está, você nem sabe que é um som (PETITMENGIN, 2007, p. 69).

Petitmengin (2007) apresenta alguns trechos de composições literárias em que esta frouxidão e mesmo a ausência entre os limites exterior/interior e sujeito/objeto comparecem, em algumas passagens da escrita poética de Rainer Rilke. Além disso, a autora descreve narrativas de pessoas que relatam a experiência de frouxidão entre as fronteiras eu/mundo no contato direto com a natureza, diante de montanhas, cachoeiras e rios na imersão de florestas. Vale destacar ainda que recentemente Claire Petitmengin *et al* (2017) realizaram uma pesquisa cuja pergunta orientadora toca intimamente nossos processos investigativos: “Afinal, como é meditar de instante a instante em diferentes estágios de uma prática?” (PETITMENGIN *et al*, 2017, p. 1). A fim de responder a essa pergunta, os pesquisadores criaram um dispositivo de entrevista que foi chamado por eles de “entrevista microfenomenológica concreta”. O objetivo de tal dispositivo era apoiar o processo de discriminação praticado por *vipassana* e, assim, responder à pergunta:

A meditação já visa ver as coisas como são, desenvolver a consciência da experiência, a presença da experiência. Nessas condições, quão úteis podem ser os métodos microfenomenológicos, que também visam desenvolver a consciência da própria experiência? (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 16).

Petitmengin *et al.* (2017) reconhecem que nos últimos anos houve um aumento expressivo do interesse e pesquisas em torno do tema meditação, principalmente em sua forma secularizada *mindfulness*. Além disso, constatam que numerosos estudos foram empreendidos sobre os efeitos neurofisiológicos desta prática e sobre os correlatos neurais dos estados meditativos, fornecendo dados importantes. No entanto, os pesquisadores consideram que poucos estudos foram conduzidos no sentido de vivificar os efeitos da experiência associada à meditação. Para acender ao acompanhamento da prática de meditar, eles desenvolveram então o método

microfenomenológico concreto a partir do qual se pretendeu acompanhar tal experiência e descrevê-la com tanto rigor e precisão quanto fosse possível. Por considerar que nossos interesses investigativos também têm acento nessa dimensão experiencial de surgimento concomitante entre eu/mundo, consideramos importante trazer os principais pontos discutidos no trabalho desses autores.

O artigo referente a essa pesquisa apresenta-se dividido em três sessões 1) A primeira parte mostra alguns ajustes feitos para acompanhar uma experiência meditativa, bem como os objetivos específicos da pesquisa; 2) A segunda parte, por sua vez, fornece descrições microfenomenológicas dos processos que os praticantes de meditação percebem de modo sutil durante a prática: por um lado, o duplo processo de perda de contato com a situação corrente a partir da geração de episódios de *mind wandering* (que traduzimos como “vaguear mental”) e o processo de recuperação de contato com a situação corrente induzida pela prática de meditação; além dos processos envolvidos no surgimento de um pensamento; 3) A terceira parte do estudo destaca a importância e interesse de tal pesquisa para praticantes, professores e interessados em meditação, bem como abre direções e caminhos a serem traçados em pesquisas futuras.

Petitmengin *et al.* (2017) afirmam que o dispositivo criado por eles (a entrevista microfenomenológica concreta) tem como objetivo acompanhar “a microdinâmica de experiências singulares com um fino grau de granularidade em sua dimensão pré-reflexiva” (PETITMENGIN *et al.*, 2017). O método microfenomenológico concreto parte do pressuposto de que uma grande parte da nossa experiência não é reconhecida cotidianamente, isto é, permanece despercebida para nós ou pré-reflexiva⁶³. Os pesquisadores afirmam ainda que o principal motivo dessa falta de consciência é que nossa atenção cotidiana é quase completamente absorvida no sentido do conteúdo das ações, quer dizer, no “quê” de nossas atividades, em detrimento da atividade em si, isto é, o “como” as realizamos processualmente. Petitmengin *et al.* (2017) usam uma metáfora interessante, afirmando que somos como pessoas cegas explorando objetos com a ponta de um bastão, mas cuja atenção está inteiramente direcionada para o objeto no qual tocamos em vez de voltar-se para o contato e as variações de pressão do bastão com a palma de nossas mãos.

⁶³Na sessão *metodologia e objetivos*, Petitmengin *et al.* (2017) apresentam a microfenomenologia como um método de fenomenologia descritiva inspirada na entrevista de explicação inicialmente desenvolvida por Pierre Vermersch.

A fim de reverter esse quadro e gerar uma atenção para a processualidade das experiências, o objetivo de uma entrevista microfenomenológica concreta é ajudar os sujeitos entrevistados a redirecionar sua atenção do conteúdo experiencial para o modo e a dinâmica de surgimento desses conteúdos e, assim, descrevê-la o mais precisamente possível. Os pesquisadores pontuam que esse redirecionamento é muito semelhante ao gesto da redução fenomenológica, conforme descrito por Edmund Husserl.

Se perguntamos ao entrevistado: Qual é a sua experiência quando você medita? É quase certo que obteremos uma descrição bastante geral, correspondente às instruções de meditação que a pessoa recebeu, ou à representação que ela tem de sua experiência. A única chance de obter uma melhor descrição do que ela realmente vive é: 1) levá-la a descrever uma fase particular de experiência, que está precisamente situada no tempo e no espaço; 2) trazê-la de volta à experiência singular e concreta que ela descreve, cada vez que ela se afasta dela para expressar comentários, justificativas, explicações e crenças que correspondem não ao que ela está experimentando, mas ao que ela pensa, imagina ou acredita sobre sua experiência vivida (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 3).

Assim, durante as entrevistas microfenomenológicas concretas, sempre que o sujeito entrevistado usa um termo abstrato e distanciado da experiência, o entrevistador deve recolocar a questão em uma forma interrogativa, convidando-o a narrar a ação concreta subjacente à discursividade que emergiu. Por exemplo, se o sujeito entrevistado diz: “Eu adotei um modo aberto de atenção”; o entrevistador pode então dizer: ‘Tome seu tempo para voltar ao momento em que adotou um modo aberto de atenção’... Naquele momento, como você abre sua atenção?’ (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 3). Entre as pistas de que as perguntas estão sendo respondidas de modo corporificado e estão desdobrando processos pré-reflexivos, Petitmengin *et al.* (2017) consideraram: 1) a desaceleração do fluxo verbal; 2) a presença de hesitações e silêncios; 3) a presença de gestos coverbais; 4) o uso de “eu” e verbos de ação no tempo presente.

Outro ponto destacado em relação à entrevista microfenomenológica concreta é que esta visa ajudar o sujeito a recuperar ou evocar a experiência e mais precisamente o contexto espaço-temporal e também a atmosfera visual, auditiva e tátil, além das sensações sinestésicas e possivelmente olfativas associadas ao início da experiência a ser narrada. Assim, na entrevista microfenomenológica concreta, a experiência evocada pode ser invocada (se ocorreu no passado independentemente da entrevista) ou provocada (para os propósitos da entrevista,

geralmente antes da entrevista acontecer). No estudo empreendido por Petitmengin *et al.* (2017), algumas vezes os pesquisadores levaram os participantes a narrar experiências meditativas significativas do passado, mas, em virtude da sutileza da experiência meditativa, os pesquisadores concentraram seus esforços na investigação de experiências provocadas⁶⁴. Além disso, como já mencionamos, a entrevista microfenomenológica concreta consiste em ajudar o sujeito a afrouxar o foco de atenção do conteúdo, isto é, do “quê” da experiência evocada, a fim de permitir que o “como” apareça. Por exemplo, o entrevistador reorienta a atenção do sujeito do conteúdo de uma imagem que está emergindo em direção à dinâmica dessa aparência, isto é, a gênese do seu conteúdo.

Orienta-se em direção às fases rápidas que precedem a sua estabilização e, em cada fase à sutileza dos microgestos que são realizados para obter, reconhecer, avaliar, enriquecer, manter ou descartar essa imagem, bem como as sensações e sentimentos corporais que acompanham esse processo (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 4).

Os pesquisadores consideram que a arte da entrevista microfenomenológica concreta consiste em coordenar uma narrativa diacrônica e fazer perguntas que orientam a atenção do entrevistado para os vários momentos do processo de uma prática singular, sem sugerir nenhum conteúdo específico, traçando questões abertas: “Como você começou?; O que aconteceu então?; Quando você fez isso, o que você fez?; Quando sentiu isso, o que sentiu?” (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 4). Esse tipo de questionamentos permitiu aos pesquisadores obter narrativas precisas e granulares sem infiltrar os seus próprios pressupostos e julgamentos. A seguir, destacamos um pequeno trecho de uma entrevista apresentada no artigo, para dimensionar a construção de uma entrevista microfenomenológica concreta:

- *Quando percebi que eu tinha ido embora, o pensamento desapareceu.*
- *Como desapareceu? Era instantâneo ou gradual?*
- *Foi muito rápido, mas, no entanto, levou um momento.*
- *E o que aconteceu durante esse momento?*
- *Afrouxei, afrouxei minha tensão nesse pensamento.*
- *E quando você afrouxou sua tensão nesse pensamento, o que você afrouxou?*
- *Na verdade, afrouxei uma leve tensão na minha cabeça.*

⁶⁴Os pesquisadores introduziram duas variantes: 1) A entrevista podia ser interrompida pela meditação no decorrer da entrevista e assim o praticante era incentivado a meditar para procurar a resposta a uma determinada questão. 2) A meditação podia ser interrompida pela entrevista, então a entrevista começava após a meditação ter sido interrompida em um ponto aleatório, pelo som de um sino, por exemplo.

- Onde exatamente está leve tensão na sua cabeça?

- Foi no topo da direita e na frente da cabeça.

- E quando você afrouxou, como você fez isso, o que você fez?

[- E assim por diante]

Na pesquisa conduzida por Petitmengin *et al.* (2017), a duração média de uma entrevista era de uma hora e, vale ressaltar, estas visavam delinear e narrar o que pode se dar em apenas alguns segundos de uma experiência de meditação. Além disso, enfatizamos que as entrevistas microfenomenológicas concretas conduzidas, neste trabalho, tiveram em conta uma processualidade interativa que consistiu em “ajudar o sujeito entrevistado a evocar as experiências a serem descritas, repetidamente, enquanto orientavam sua atenção para uma malha diacrônica que era mais fina e sutil a cada vez”⁶⁵ (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 4). Em outras palavras, poderíamos dizer que a função de uma entrevista microfenomenológica concreta é fiar detalhes experienciais, delinear-los, explicitá-los. O método microfenomenológico concreto permitiu que os pesquisadores produzissem narrativas detalhadas de experiências supostamente inacessíveis à consciência e dificilmente descritas.

A palavra sânscrita *bhāvanā*, que é traduzida por meditação significa literalmente cultivo. Meditar é mais especificamente treinar-se para ver as coisas como são. As técnicas de meditação budista podem ser amplamente divididas principalmente em dois grupos: *shamatha* e *vipashyanā*, para usar os termos sânscritos. *Shamatha* é uma prática de calma permanente que visa abrandar o fluxo de pensamentos concentrando a mente em um objeto interno ou externo. *Vipashyanā* ou visão distinta consiste, por sua vez, em aplicar a atenção que foi estabilizada por *shamatha* para toda a experiência: sensações corporais, emoções, pensamentos, etc. (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 5).

Em resumo, o projeto teve como objetivo responder a duas questões: “É possível considerar experiência meditativa como objeto de pesquisa, sem reduzi-la a seus correlatos neurofisiológicos? Se sim, por que é interessante fazê-lo?” (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 5). A segunda parte do artigo forneceu descrições microfenomenológicas de dois processos

⁶⁵Para conduzir o estudo, os pesquisadores entrevistaram doze praticantes com cinco a quarenta e cinco anos de experiência de *shamatha-vipassana* ou práticas inspiradas por elas, como a prática Dzogchen do Budismo Tibetano. O objetivo do projeto não era comparar as práticas de diferentes meditadores, mas de maneira mais simples: **1)** Avaliar se as técnicas microfenomenológicas concretas permitem produzir narrativas precisas e confiáveis de experiências contemplativas e, se necessário, adaptar essas técnicas para o domínio específico do meditar a fim de criar uma metodologia de pesquisa que poderia ser usada para possíveis projetos futuros; **2)** Começar a avaliar a utilidade das descrições da experiência meditativa, especialmente para o praticante e o instrutor de meditação; **3)** Identificar linhas de pesquisa sobre a experiência do meditar que poderiam ser desdobradas e investigadas em futuro projetos.

que, segundo os pesquisadores, a prática da meditação permite que o praticante perceba de modo mais sutil, quais sejam: a) o duplo processo de perda de contato com a situação presente e a geração de episódios de *mind wandering* (vaguear mental) e o processo de recuperar e manter contato com a situação presente; e, além disso, b) o acompanhamento do surgimento de um pensamento.

Para explicar o primeiro tópico, os pesquisadores fazem uma breve contextualização, afirmando que o objetivo da prática de meditação *shamatha*, por exemplo, não é conscientizar o desenrolar de episódios de vaguear da atenção, mas o propósito principal é estabilizá-la ao conduzi-la regularmente a um suporte de concentração. Porém, para os propósitos do estudo empreendido, os pesquisadores exploraram não apenas o ato de voltar ao suporte de concentração e o efeito dessa volta, mas também o que acontece quando a atenção deixa esse suporte, isto é, quando se dispersa e vagueia.

Petitmengin *et al.* (2017) afirmam que o método mais comum para investigar os episódios de vaguear mental consiste em fornecer aos participantes de uma pesquisa um dispositivo eletrônico que emita um sinal sonoro em intervalos aleatórios. Assim, quando o sinal sonoro ocorre, o participante é questionado e deve responder se estava vagueando disperso ou não antes da ocorrência do sinal e, em seguida, é convidado a responder a um questionário. Os autores mencionam que alguns estudos em tal direção examinaram o conteúdo do vaguear da atenção (foco temporal, valência emocional) e seus resultados, buscando uma possível relação entre eles. Petitmengin *et al.* (2017) afirmam que foi observado, por exemplo, uma correlação entre o vaguear mental da atenção e o humor negativo.

No entanto, os pesquisadores destacam que estes estudos não fornecem acesso ao processo de vaguear da atenção, tampouco ao desdobramento desses episódios. Assim, visando cobrir essa lacuna, as indicações fornecidas pela pesquisa apontam algumas categorias experienciais que eles identificaram no transcurso dos episódios de vaguear atencional: 1) a possibilidade de descrever mais precisamente o processo de emergência de uma cena virtual; 2) a ordem de aparição das modalidades sensoriais; 3) seus respectivos graus de consciência; 4) os microgestos que sustentam a cena; 5) as transições de uma cena para outra; 6) a transição entre o surgimento de um pensamento e de uma pequena tensão; 7) a absorção de atenção em uma cena virtual elaborada.

Os pesquisadores consideram que seria possível fazer uma exploração fina e granular do processo reverso de desaparecimento da cena de vaguear mental, quer dizer, do rastro que esta cena virtual deixa. Como discussão a partir das entrevistas microfenomenológicas realizadas, os pesquisadores mencionam que as descrições dos praticantes de meditação mostram, por exemplo, que um pensamento surge sob a forma de um pequeno impulso, uma tensão sutil e, além disso, parece ter o efeito de produzir uma sensação de desconexão entre a cabeça e o corpo ou um sentimento de desconforto (narrado por alguns entrevistados como uma experiência de entorpecimento).

Petitmengin *et al.* (2017) avaliaram ainda que, no decorrer do processo de vaguear mental/atencional, o pensamento emergente se transforma em uma cena virtual e essa perda de consciência corporal pode se intensificar até uma completa perda de consciência dos sentimentos corporais. Isso provocaria uma espécie de rigidez e repartição não só entre a cabeça e o corpo, mas também entre o espaço interno e o externo, entre sujeito e mundo. Por outro lado, o processo de voltar às sensações presentes parece permitir que essa conexão se restabeleça. Isto é, conforme a descrição dos entrevistados (praticantes de meditação *shamatha/vipassana*), esse processo provoca uma reunificação da mente e do corpo, o que cria um sentimento de profundo alívio e liberdade.

Assim, o desconforto gerado pela deriva de atenção não seria explicado pelo conteúdo (agradável ou desagradável) da cena virtual que surge, mas pela própria perda de contato com a intimidade da experiência, notavelmente a experiência corporal. O efeito terapêutico da meditação não seria explicado então pela realização de um determinado conteúdo experiencial, mas pelo fato de recuperar o contato com a experiência, independentemente do seu conteúdo (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 13).

Petitmengin *et al.* (2017) afirmam ainda que seria muito interessante aprofundar as seguintes linhas de pesquisa e investigar: 1) o processo de perda de contato com a experiência corporificada e a separação entre si e o mundo, considerado na tradição budista como a própria raiz do sofrimento; 2) o processo inverso de voltar a experimentar o desaparecimento dessa dualidade, o que leva a uma experiência de conexão e liberdade.

Como forma de concluir o destrinchamento deste estudo, mencionamos que os pesquisadores se reencontraram em pós-entrevistas⁶⁶ e conversaram com os praticantes de meditação entrevistados sobre a utilidade da pesquisa para cada um deles. As respostas caminharam no sentido de afirmar que as entrevistas microfenomenológicas concretas foram úteis porque lhes ajudaram a “aprimorar sua consciência do que acontece e do que eles realmente fazem durante a sua prática” (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 14). Vale ressaltar ainda que alguns dos entrevistados manifestaram uma preocupação relacionada à incapacidade das palavras para expressar a experiência meditativa com precisão. Mas, em geral, os participantes concordaram com o fato de que a entrevista ajudou a desdobrar a experiência e delineá-la de modo mais sutil.

Para os pesquisadores que conduziram o estudo, também foi uma restituição importante da maioria dos participantes a afirmação de que eles se tornaram mais atentos não só aos sentimentos, mas também aos “microgestos sutis, isto é, ao que eles realmente praticam quando praticam”⁶⁷ (PETITMENGIN *et al.*, 2017 p. 14). Esses testemunhos mostraram que no caso da entrevista microfenomenológica concreta “é menos importante a descrição como resultado do que o ato de descrever a experiência como um processo” (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 15).

Outra preocupação dos praticantes entrevistados dizia respeito à possibilidade de que a entrevista introduzisse uma tensão na sua prática. No entanto, o que se observou foi que, uma

⁶⁶Cada praticante de meditação participante do estudo conduzido por Claire Petitmengin *et al.* (2017) foi entrevistado de duas a três vezes. O protocolo experimental da primeira entrevista foi o seguinte: **1. Pré-entrevista:** o participante recebeu uma explicação do contexto e os objetivos do projeto de pesquisa e então era convidado a fornecer detalhes de sua prática: tradição, prática usual, número de anos ou horas acumuladas de prática, ritmo (diariamente ou semanalmente) etc. Se o participante não estivesse familiarizado com o método da entrevista microfenomenológica (o que foi o caso na maioria das vezes), o entrevistador propunha uma pequena entrevista nesta orientação para produzir familiarização. **2. Sessão de meditação (20 minutos):** o participante era convidado a praticar *shamatha*, isto é, a concentrar sua atenção na respiração e, quando percebesse que sua atenção vaguear, voltasse ao foco anteriormente combinado. **3. Entrevista microfenomenológica (60 a 90 minutos):** após uma descrição geral do desenrolar da sessão, a entrevista se concentrava em um ou dois momentos específicos da prática. **4. Pós-entrevista:** o entrevistador fazia perguntas sobre a experiência ocorrida durante a entrevista em si, tais como: “A entrevista ajudou você a tomar conhecimento de qualquer coisa, você aprendeu alguma coisa durante a entrevista?”. O protocolo experiencial da segunda (e possivelmente terceira) entrevista era o seguinte: **1. Pré-entrevista:** após uma breve lembrança da pesquisa, o participante era solicitado a responder sobre os possíveis efeitos da primeira entrevista e sua prática entre as duas entrevistas. **2. Sessão de meditação (20-30 minutos):** o participante era convidado a praticar sua prática habitual. **3. Entrevista microfenomenológica:** como na sessão 1. **4. Pós-entrevista:** como na sessão 1.

⁶⁷Petitmengin *et al.* (2017) afirmam que o que permitiu aos entrevistados discriminar essas sensações e gestos em sua experiência foram dispositivos lançados mão pelo entrevistador, tais como: 1) a precisão das questões, que atraíam a atenção do praticante para momentos ou dimensões específicos da experiência; 2) a força do processo de evocação; 3) e o próprio esforço dos entrevistados para tentar encontrar palavras.

vez que a entrevista permitiu ao praticante reconhecer elementos previamente despercebidos de sua experiência durante a prática meditativa, a consciência desses elementos persistiu em meditações futuras. Por exemplo, se uma entrevista levou o praticante a tomar consciência de um pequeno impulso antes do surgimento de um pensamento, ele pôde reconhecê-lo em futuras sessões de meditação sem mobilizar uma tensão discriminatória nas sessões seguintes. Em outras palavras, os pesquisadores consideram que existe um “efeito de aprendizagem da entrevista: a maior conscientização fornecida pelo instrumento traz mais distinção e precisão nas meditações subsequentes e mesmo fora das sessões de meditação” (PETITMENGIN *et al.*, 2017, p. 16). E, assim, os autores consideram que os métodos microfenomenológicos podem ser uma ferramenta útil para apoiar o processo de discriminação praticado por *vipassana*.

O que é *vipashyana* ou meditação de *insight*? Na tradição tibetana, é voltar-se para a própria mente com um grande ponto de interrogação. Quais são as coisas mais próximas de nós? Nossos pensamentos e emoções. Mas nossos pensamentos e emoções estão tão perto de nós que nem sequer olhamos para eles. Nossos sentidos são dirigidos para fora, por isso estamos prestando atenção ao que ouvimos, ao que vemos, ao que provamos e assim por diante [...] Algumas pessoas acreditam em seus pensamentos tão fortemente que elas morreriam por eles. Sempre que pensamos em algo, realmente acreditamos que seja verdade, até na semana seguinte pensarmos em algo diferente. Todos nos identificamos com nossos pensamentos de forma tão intensa [...] Mas o que é esse *eu*? Nós não nos perguntamos... (TENZIN PALMO, 2002, p. 107-108).

A pesquisa conduzida por Petitmengin *et al.* (2017) favorece o surgimento do que Jetsumna Tenzin Palmo (2002) e outros professores budistas reconhecem como o estabelecimento de um recuo na experiência a partir do qual a mente se divide e volta-se sobre si mesma “como se estivesse de pé atrás de si olhando o que está acontecendo a certa distância” (TENZIN PALMO, 2002, p. 112). Tenzin Palmo considera essa prática benéfica, pois a partir desse recuo surge um espaço necessário (frequentemente chamado nas tradições budistas de surgimento do observador ou testemunha) para ver um pensamento apenas como um pensamento e uma emoção apenas como uma emoção. “E, assim podemos decidir se é um pensamento ou emoção útil ou não. Nós simplesmente não nos identificamos” (TENZIN PALMO, 2002, p. 112).

Tenzin Palmo (2002) ressalta, no entanto, que o surgimento do “observador”, embora seja uma etapa importante e benéfica para a prática, ainda é uma experiência que se passa no nível da mente conceitual e dualista – não se trata, pois, do que no Budismo Tibetano se reconhece

como “realidade última”, muitas vezes descrita também como realidade incondicional, prístina, *Sunyata*, *Dharmakaya* ou *Dharmadatu*. Tenzin Palmo (2002) afirma que, neste estado de realidade suprema não dual, é possível acessar uma enorme fonte de energia fluente, porque não se está preso às fricções do pensamento condicionado. Nas tradições budistas, considera-se a possibilidade de habitar e sustentar esta realidade última, para além do sujeito/objeto. Ademais, afirma-se que, quando se é alcançado por essa rara experiência, “grande compaixão e amor incondicionais surgem naturalmente” (TENZIN PALMO, 2002, p. 139). “O verdadeiro objetivo da prática é obter acesso à mente incondicionada, poder recriar este acesso cada vez mais frequentemente e prolonga-lo até que estejamos continuamente nesse estado de consciência absolutamente não dual.” (TENZIN PALMO, 2002, p. 114).

Jetsumna Tenzin Palmo (2002) afirma ainda que uma pessoa que realiza essa visão de *Dharmakaya* na tradição budista é chamada de *Arya* ou vidente, pois entender a mente incondicionada e tê-la visto ao mesmo por um microssegundo é chamado de “grande visão”. Mas a professora Tenzin Palmo também ressalta que acessar tal experiência não significa que se atingiu o que no budismo é chamado de “Iluminação”, tampouco que a pessoa se torna instantaneamente um *Bodisatva*.

No minuto em que você liga a luz, aí está. Por mais profunda que seja nossa ignorância, por mais que nos sintamos inundados por emoções negativas, por mais alienados e isolados que sintamos, no momento em que acessamos a natureza incondicionada da mente, tudo se foi. Mas pode voltar, claro (TENZIN PALMO, 2002, p. 198).

Jetsumna Tenzin Palmo (2002) menciona o caso do indiano Ramana Maharshi no século XX, que segundo ela teve acesso a esta experiência de grande visão quando tinha cerca de 16 anos de idade, e tal visão o transformou permanentemente. Vale dizer que foi para nós uma boa surpresa encontrar no livro de Jetsumna uma referência ao indiano Ramana Maharshi. Perguntado por um de seus estudantes: – *Mestre, como devemos tratar os outros?*, Ramana Maharshi responde: – *Não existem outros*. Sua resposta aponta para o acesso a uma profunda compreensão intuitiva e corporificada da ausência de fundação e separação entre eu/outro, entre sujeito/mundo. Em outras palavras, expressa uma compreensão ética e incorporada da ficção de um *eu* como entidade independente e sólida.

Jetsumna Tenzin Palmo (2002) afirma que, no entanto, geralmente quando as pessoas são alcançadas por uma experiência de visão, elas têm apenas um vislumbre passageiro. “Por um período curto de tempo, vemos com grande distinção, não há o visto nem o vidente, e há essa consciência panorâmica. Mas então ela desaparece” (TENZIN PALMO, 2002, p. 149). Tenzin Palmo afirma que no Budismo Tibetano o que é chamado de “Iluminação” (esta habitação permanente da experiência não dual com surgimento concomitante de qualidades incomensuráveis de sabedoria e compaixão) não é algo que se dê por uma experiência única e súbita, ao contrário do que popularmente as pessoas tendem a pensar. A *yogini* ressalta, no entanto, que em todas as escolas budistas estes momento inicial de “visão” é considerado um passo importante no Caminho da Iluminação, pois efetivamente é transformador.

Meu lama [professor budista na tradição tibetana] costumava dizer que uma vez que você percebesse a natureza da mente, você deveria começar a meditar. Antes disso, você está brincando, tentando acertar. De repente você acerta e recebe um *flash*. Agora você sabe o que está fazendo. Em seguida, você começa a aprender como reproduzir esses *flashes* e, em seguida, como prolongá-los. Então você aprende a integrar esse entendimento com a consciência cotidiana (TENZIN PALMO, 2002, p.189).

Tenzin Palmo (2002) nos conta que conheceu uma monja com cerca de 70 anos. Na ocasião em que elas conversaram e durante um diálogo amistoso com esta senhora, a monja lhe disse que, certa vez, foi à comunidade de Tashi Jong (um vilarejo em Himachal Pradesh – norte da Índia) para assistir a um ritual tradicional de dança dos Lamas (professores budistas tibetanos). Nesta ocasião, o professor Khamtrul Rinpoche – da linhagem Kagyu do Budismo Tibetano – estava dançando em um ritual. A monja não era sequer sua aluna e estava apenas sentada, distraída, assistindo a sua performance. Durante a dança, no entanto, em determinado momento Khamtrul Rinpoche se virou em sua direção e como um raio forte e inabalável olhou diretamente para ela. A monja conta à Tenzin Palmo que, naquele momento, toda a sua mente se desfez, e ela teve uma visão da natureza incondicional da mente.

A monja em questão não era sequer aluna desse mestre, mas naquele momento ela estava totalmente aberta e o mestre sabia disso. Tenzin Palmo afirma que a possibilidade da experiência de acesso à mente incondicional está tão próxima de nós quanto isto, mas nós não vemos. É por esse motivo que um professor qualificado é tão útil. Alguns tibetanos dizem que é quase impossível realizar a natureza da mente sem um guia, sem um professor que habite tal visão e possa nos “puxar” para ela. Mas Tenzin Palmo não concorda completamente com

esta afirmativa. “Algumas pessoas realizam a natureza de mente espontaneamente, sem professor. Mas um bom professor ajuda” (TENZIN PALMO, 2002, p. 191).

A professora Tenzin Palmo (2002) afirma que nosso principal obstáculo para realizar essa visão é o fato de não sabermos relaxar nossas mentes o suficiente para estarmos abertos à sua experiência. Afirma ainda que, no fundo, isso se dá porque continuamos achando que é algo muito difícil e avançado. “É por isso que um professor pode ser extremamente útil. Um professor que vive dentro dessa percepção é capaz - se a mente do aluno estiver completamente aberta - de transmitir sua experiência.” (TENZIN PALMO, 2002, p. 191).

Tenzin Palmo ressalta, no entanto, que não se trata de mero espontaneísmo. Há muitas histórias que são contadas no Ocidente nas quais há algum eremita vivendo em uma floresta e um monge passa perambulando por ali. Então, o eremita profere uma frase enigmática, e o monge capta e entende, quer dizer, “realiza a visão”. Mas Tenzin Palmo (2002) menciona que essas histórias não contam porque é dado como certo na cultura asiática: “que este monge passou muitos anos sentado em seu tapete antes que alguém aparecesse e proferisse a enigmática sentença.” (TENZIN PALMO, 2002, p. 221). A professora chama atenção para uma qualidade de abertura, vigilância e disponibilidade, mas também de trabalho dedicado. Ou, como diria Deleuze (2008), não há métodos para produzir um encontro como um relâmpago que nos disporia a ver, mas certamente há uma longa preparação...

De acordo com Allan Wallace (2008), o espaço com que podemos nos encontrar nessas experiências de grande visão e abertura é denominado pelos budistas de *Dharmadhatu* e “transcende a dualidade do espaço externo e interno, de onde emergem todos os fenômenos” (WALLACE, 2008, p. 185).

A experimentação da unidade desse espaço absoluto com a consciência primordial é considerada o *insight* da grande perfeição, capaz de libertar do sofrimento, e só poderia ser obtida através da prática de *vipassana*. De acordo com Allan Wallace (2008), a consciência primordial, *Jnana* em sânscrito, é o estado fundamental da consciência e requer a condição de menor atividade mental possível, junto com o maior grau de potencial de liberdade da consciência. Poderíamos dizer, pois, que a prática de *vipassana* é um estilo de meditação que, em combinação com a estabilização proveniente de *shamatha*, dispõe o praticante a obter

insights como relatados por Tenzin Palmo (2002) e Allan Wallace (2006). “O *insight* fundamental implica que a crença em um ser fixo seria um engano” (LUTZ; DUNE; DAVIDSON, 2007, p. 12).

A todo instante de nossas vidas, alguma experiência está ocorrendo. Nós vemos, ouvimos, cheiramos, sentimos gostos, tocamos, pensamos. Podemos ficar satisfeitos, bravos, com medo, cansados, perplexos, interessados, angustiadamente preocupados, ou absorvidos em uma busca. Posso sentir que estou sendo dominado por minhas próprias emoções, que me valorizo mais quando elogiado por alguém, que fico destruído por uma perda. O que é esse *self*, esse centro do ego que aparece e desaparece, que parece tão constante ainda que tão frágil, tão familiar ainda que tão difícil de ser compreendido? (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 73).

Varela, Thompson e Rosch (2003) afirmam que somos pegos em contradição ao tentar desvendar os meandros do *self* e seu funcionamento, pois, por um lado, uma atenção até mesmo superficial nos mostra que nossa experiência está sempre se modificando e, além disso, sempre depende de uma situação em particular. Ainda assim, por outro lado, temos memórias, planos e expectativas que parecem se agrupar em um ponto de vista coerente. “Como esse ponto de vista seria possível, a não ser estando enraizado em um *self* ou ego único, que é independente e existe de fato?” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 73).

Os autores afirmam que a tradição budista da meditação da atenção/consciência pode contribuir para uma compreensão do retrato do interesse individual que ancora o suposto *eu*, pois uma abordagem atenta e aberta da experiência mostra que a cada momento esse chamado *self* somente ocorre em relação ao outro⁶⁸. No livro *Mente Incorporada*, os autores enfrentam a questão da ausência de fundação/*self*, fornecendo subsídios para incorporar essa ausência de fundação através de contribuições de filosofias budistas, notadamente do cultivo do que nessas tradições é chamado de *Sunyata*⁶⁹, “significa literalmente vazio. Na tradição tibetana

⁶⁸“Se quero elogios, amor, fama ou poder tem que haver um outro (mesmo que apenas imaginário) para me elogiar, amar, conhecer, e se submeter a mim. Se quero obter coisas, essas devem ser coisas que eu ainda não tenha. Mesmo com relação ao desejo de prazer, este prazer é algo que eu vivo em relação. Pelo fato de o *self* ser sempre codependente do outro, a força do interesse pessoal está sempre dirigida a outro na mesma proporção em que é dirigida ao próprio *self*. O que as pessoas estão fazendo que parecem estar tão interessadas no *self* em oposição a estarem interessadas nos outros? Os que fazem meditação da atenção/consciência sugerem que elas estão lutando atabalhoadamente para manter o sentido de um *self* isolado, engajando-se em relacionamentos autorreferenciados com os outros. Mesmo que eu perca ou ganhe, deve haver um sentido de eu; se não há nada a ser ganho ou perdido eu fico sem alicerces” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 249).

⁶⁹O tema do vazio (*sunyata*) só ganhou destaque aproximadamente 500 anos depois da morte do Buda, época em que começaram a aparecer o *Prajnaparamitta* e outros textos que expõem essa doutrina (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 226).

se diz que *sunyata* pode ser interpretado a partir de três perspectivas: com relação ao surgimento codependente, com relação à compaixão e com relação à naturalidade” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 226).

Os pesquisadores baseiam-se nos argumentos do filósofo do século VIII Nagarjuna, um precursor do que no Budismo é chamado de *Madhyamika* ou Caminho do Meio para compreensão de *Sunyata*. A fim de fornecer elementos para compreensão deste conceito/experiência (*Sunyata*), descrevemos a seguir os principais pontos desta filosofia que são apresentados por Varela, Thompson e Rosch (2003) a partir de Nagarjuna:

- 1) Os autores questionam, inicialmente, se os sujeitos e seus objetos, as coisas e seus atributos, as causas e seus efeitos existem de forma independente, absoluta e intrínseca, pois “por definição, algo é independente, intrínseco e absoluto somente se não depender de qualquer outra coisa – algo que tem uma identidade que transcenda suas relações” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 228).
- 2) Os pesquisadores afirmam que se não podemos encontrar em nossa experiência algo que satisfaça esse critério de independência ou de permanência, então estaremos de acordo com a tradição *Abhidharma* que inicialmente expressou esse *insight* sob a forma do cossurgimento dependente, quer dizer: nada pode ser encontrado independentemente de suas condições de surgimento, formação e decadência [...] “As causas e seus efeitos, as coisas e seus atributos, e a própria mente do sujeito inquiridor e os objetos da mente são cada um igualmente codependentes do outro” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 227).
- 3) Consequentemente, os autores ponderam e concordam que numa linguagem budista “tudo é vazio de uma existência independente, pois tudo é codependentemente gerado” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 229).

O *Madhyamika* é chamado Caminho do Meio justamente por evitar os extremos do objetivismo e do subjetivismo (ou do absolutismo e do niilismo), já questionados neste trabalho, pois mediante a indagação da razão – e a partir da resposta de que todos os fenômenos têm surgimentos codependentes – evitam-se extremos da objetividade e da suposta possibilidade de permanência subjetiva. Os autores afirmam que quando nos aliançamos à noção de *Sunyata* e progressivamente aprendemos a nos livrar das tendências de controle que ancoram nossas práticas cotidianas, percebemos que “esta ausência de fundação

(*sunyata*) é a verdadeira urdidura da coorigem dependente” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 153).

O professor budista Lama Padma Samten (2006) distingue uma abordagem mal-humorada e uma abordagem bem-humorada para lidar com o que Varela, Thompson e Rosch (2003) estão chamando de “ausência de fundação”, aliançada à noção budista de *Sunyata*. Em outras palavras, poderíamos dizer que o Lama Padma Samten (2006) apontará dois modos distintos de lidar com a vacuidade dos fenômenos compostos. O professor afirma que, por um lado, podemos abordar a transitoriedade e mudança da realidade, considerando-a ilusória e enganadora, uma abordagem que ele chama de mal-humorada. O Lama Padma Samten (2006) pontua que este primeiro exercício de questionar a aparente solidez e existência inerente da realidade já é importante, pois nos leva a perguntas, tais como: “Se a realidade muda, como pode ser real? Se uma coisa de fato existe, como pode mudar constantemente?” (PADMA SAMTEN, 2006, p. 90).

Se abrimos nosso álbum de fotos e contemplarmos principalmente as mais antigas, veremos que elas mudaram. Reconhecemos que as fotos mudam com o tempo; mas como isso se dá? As fotos mudam porque nós mudamos. As fotos brotam junto conosco; na medida em que mudamos, aquilo que vemos muda também. Isto é a impermanência. Há o que se chama de coemergência: quando surgimos, junto surge a experiência do mundo, inseparável de nós e de nossas concepções e estruturas de linguagem e emocionais (PADMA SAMTEN, 2006, p. 89).

Trazida por Lama Padma Samten (2006), a noção de coemergência nos faz reconhecer o mundo que brota aos nossos sentidos como experiência inseparável de nós mesmos. A expressão “brotar” parece acurada, pois aponta a experiência de nascimento simultâneo entre eu/outro, si/mundo. No entanto, o professor afirma que quando estamos funcionando pela abordagem mal-humorada da ausência de fundação, embora reconheçamos este aspecto de inexistência inerente e independente da realidade, ao invés de apreciar o aspecto mágico e ficcional como potência máxima de diferir, frequentemente quedamos aborrecidos, deprimidos e nos sentimos incapazes e impotentes. “Dizemos: Isso está me enganando, eu não quero isso!” (PADMA SAMTEN, 2006, p. 90).

Por outro lado, podemos experimentar a “ausência de fundação/*sunyata*” apreciando a dimensão relacional, ficcional e mágica de produção de mundos interdependentes e concomitantes. Trata-se agora do que o Lama Padma Samten (2006) chama de abordagem

bem-humorada da ausência de fundação. Esta se opera quando geramos certa liberdade frente à aparente solidez da realidade e, assim, gradualmente olhamos para o surgimento codependente, dizendo: “Ainda que isto não tenha realidade sólida, é interessante que adquira uma realidade aparente e seja operativo e prático” (PADMA SAMTEN, 2006, p. 90). O ponto mais interessante dessa abordagem é que deixamos de negar e/ou rejeitar as construções de mundo, pois agora passamos a investigar a descoberta do processo pelo qual a experiência adquire a aparência de solidez que experimentamos, bem como o processo que pode nos aprisionar a essa construção.

O professor Padma Samten (2006) afirma que nossa experiência deste modo se torna a de uma vacuidade lúdica, como na situação em que adultos e crianças brincam de construir castelos de areia na praia sem sofrer quando os castelos se chocam contra uma onda e se desmancham naturalmente. “Descobrimos que há um princípio ativo por trás de tudo, uma vitalidade que manifesta e sustenta os movimentos fugazes, um processo pelo qual tudo ganha realidade” (SAMTEN, 2006, p. 91). Nas filosofias do Budismo Tibetano, considera-se um equívoco acreditar no *eu* existindo por si mesmo e isoladamente, o que traz como consequência o sofrimento. A prática da *vipassana* consiste em produzir questionamentos e reflexões acerca da impermanência e codependência dos seres e dos fenômenos compostos. Vale ressaltar que há muita divergência entre tradições quanto ao modo de praticar *vipassana*, mas “em todas elas uma espécie de metaconsciência parece ter um papel fundamental” (LUTZ; DUNE; DAVIDSON, 2007, p. 12).

De acordo com Lutz, Dune e Davidson (2007), meditadores dedicados e experientes conseguem uma experiência rara em que não há um objeto contra um sujeito e não há um senso de subjetividade articulado por estruturas linguísticas ou conceituais. Aí se está *become aware* do aspecto invariante de todos os estados de consciência (LUTZ; DUNE; DAVIDSON, 2007, p. 36). Nesse ponto da prática, há experiência de grande compaixão por todos os seres sencientes presos aos desejos volitivos, pois se ultrapassa os elementos de objetividade ou subjetividade, as estruturas conceituais, tempo e espaço. É um estado de presença aberta. Desenvolve-se uma estabilidade dificilmente perturbada. Vai-se para a experiência fenomenal sem objetificar e sem o senso de um agente subjetivo. Os fenômenos aparecem menos fixos e sólidos e mais como um sonho ou como mágica.

2.3 UMA ANÁLISE DAS APROPRIAÇÕES DA MEDITAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Nossa atenção é um campo de batalha [...] Cada um de nós pode aprender a manejar melhor os recursos atencionais de modo a se tornar mais eficiente e competitivo ou, então, podemos nos tornar mais atenciosos uns com os outros e em relação ao modo como se tecemos nossas vidas comunitárias (CITTON, 2017, p. 5).

Temos acompanhado no momento contemporâneo uma proliferação de propostas de práticas de meditação em diversos âmbitos individuais e coletivos, sobretudo nas escolas. Para quem trabalha na interface entre psicologia e educação, é cada vez mais comum receber e-mails com divulgação de cursos e treinamentos, pós-graduações e/ou workshops de estudo e práticas em torno desse tema, principalmente em sua forma secularizada *mindfulness* (Atenção Plena). As páginas de jornal e revistas também têm abordado o assunto abundantemente e parece que aos olhos da mídia o exercício da Atenção Plena surge, hoje, como uma grande aposta para lidar com os desafios atencionais experimentados por adultos e crianças.

Se há dez anos acompanhávamos o *boom* da Ritalina como a principal promessa de resolução dos problemas de falta de foco e concentração, hoje é a prática de Atenção Plena que parece estar no cerne dessas apostas. Vale ressaltar que embora apresentem direções distintas de cuidado e tratamento, o que temos visto é uma coexistência acontecer de modo não excludente, o que significa dizer que é comum acompanhar crianças, jovens e adultos, ao mesmo tempo, fazendo uso de medicamentos e também se engajando em práticas de meditação, a fim de lidar com as vicissitudes atencionais.

Notamos que a meditação tem sido prescrita para todas as idades indiscriminadamente (assim como o uso do medicamento Ritalina) e, vale ressaltar, muitas vezes também como uma promessa de resolução individual de problemas também individuais: a criança muito agitada que não consegue terminar uma atividade proposta na escola; o jovem ansioso que transpira perante uma tarefa desafiadora; a mãe que sente dificuldades em administrar o excesso de atividades (cuidado de filhos, trabalho, casa etc.), o professor que se irrita por não conseguir convocar a atenção de seus alunos. E ainda, certamente, vemos crianças, jovens e adultos que não apresentam nenhuma queixa específica, para os quais a meditação surge, em meio a outras possibilidades, como exercício importante na conquista de um bem-estar.

Além disso, notamos sensivelmente que a prescrição individual da prática de meditação tem, muitas vezes, secundarizado as causas e condições que produzem de forma insidiosa as dificuldades relacionais e atencionais na contemporaneidade. Quer dizer, pouco se discute sobre os aspectos políticos e sociais que transversalizam a experiência de desinvestimento atencional experimentada pelas pessoas cotidianamente. No caso da escola, a escassez de tempo, as precárias condições de trabalho, as salas de aula superlotadas, as questões de gênero em torno do excesso de atividades a cargo das mulheres (maioria entre professores nas séries iniciais), o enfraquecimento de vínculos comunitários, as novas configurações de acoplamento com as tecnologias, enfim, toda uma gama de questões que produz alterações no tecido atencional coletivo tem sido, em geral, secundarizada.

Ron Purser e David Loy (2013), no artigo *Beyond McMindfulness*, afirmam que a popularização crescente da prática de Atenção Plena adentrou a rotina não só de escolas, mas também de empresas, prisões e agências governamentais, inclusive o exército. Ressaltamos ainda o aspecto de disputa de sentidos em torno do tema Atenção Plena/*mindfulness*. Podemos afirmar que não há consenso neste campo e no que se refere às notícias veiculadas pela mídia, bem como às discussões realizadas em muitos periódicos científicos de psicologia, o tema tem sido abordado a partir de compreensões ora sensivelmente diferentes, ora bastante diversas.

Ron Purser e David Loy (2013) afirmam ainda que não há dúvidas de que muitas pessoas têm se beneficiado de sua prática: o cultivo do silêncio pode gerar uma qualidade de desaceleração, desautomatização de gestos e acolhida de um plano de diferenciação da experiência. Mas a expressão que dá título ao artigo é sugestiva, pois, ao expressar a noção *McMindfulness*, os autores nos fazem lembrar inevitavelmente da empresa norte-americana McDonald's, apontando-se uma crítica feroz à transformação do movimento *mindfulness* em uma indústria lucrativa, que tem se apresentado como uma panaceia universal para resolver quase toda a sorte de preocupações diárias.

Até agora o movimento *mindfulness* tem evitado qualquer consideração séria sobre o porquê o estresse é tão difundido nas instituições empresariais modernas. Em vez disso, as corporações entraram na onda da meditação *mindfulness* porque convenientemente invertem o ônus para o empregado individual: o estresse é enquadrado como um problema pessoal e *mindfulness* é oferecida como o remédio certo para ajudar os funcionários a trabalharem mais eficientemente e com calma dentro de ambientes tóxicos. Envolve numa aura de carinho e humanidade,

mindfulness é remodelada como uma válvula de segurança, como uma forma de desabafar – uma técnica para lidar com e se adaptar às pressões e tensões da vida corporativa (PURSER; LOY, 2013, p.4)

Os autores ainda mencionam que sendo mais palatável ao mundo corporativo, a prática ironicamente apelidada de *McMindfulness* surge descontextualizada de sua finalidade de transformação da experiência subjetiva e objetiva, em suma, de um exercício ético, o que equivale a uma apropriação perigosa. Nesta direção, Teixeira (2011) também se questiona:

Em decorrência dos supostos benefícios advindos da prática da meditação é nítida a tendência atual de sua apropriação para fins utilitários. Mas seria possível transformar o fluxo em objeto e em produto? Poderia a meditação ser então utilizada como um exercício automático, tal qual uma ginástica? Atualmente é comum pessoas se interessarem pela meditação buscando a lassidão, um calmante que trouxesse algo próximo da indiferença ou do torpor. Outros vão à procura de exaltação, mais energia e criatividade para a execução de tarefas ou resolução de problemas (TEIXEIRA, 2011, p. 100).

De acordo com Teixeira (2011), a prática da meditação tem sido chamada a atender demandas de mercado, a fim de tornar um executivo mais criativo, flexível e adaptado e, no contexto educacional, a responder às demandas escolares na produção de estudantes focados e “bem-sucedidos”. O autor questiona, no entanto, se os efeitos da prática de meditação poderiam vingar quando estão a serviço de resultados previsíveis e utilitaristas como estes: “Seria possível manipular o intangível?” (TEIXEIRA, 2011, p. 101). Em suas análises, Teixeira (2011) considera que as pessoas de fato frequentemente se aproximam da meditação movidas por interesses autocentrados, mas a partir daí duas direções podem então se atualizar. Por um lado, o aprendiz pode ampliar seu campo de interesse e reposicioná-lo, isto é, sua atitude pode ser reconfigurada a partir de uma abertura da cognição no contato direto e regular com a prática. Por outro lado, o autor observa que frequentemente pode ocorrer também interrupção e abandono, caso o interesse utilitarista não afrouxe suas amarras.

Na visada desses autores e outros mestres budistas, afirma-se que a potência das práticas de meditação é drasticamente reduzida quando tratada como questão interna e privada, como método de “autorrealização pessoal” ou simplesmente como comércio que visa ao lucro. O conceito muito em voga de “autoestima”, no qual se destaca a importância do olhar do outro e do que estes expressam sobre o sujeito, também não dá conta do processo de transformação, alargamento da subjetividade e saída de si que a meditação é tradicionalmente chamada a cultivar.

No caso das práticas de meditação da atenção/consciência, há um convite para o acompanhamento simultâneo e coemergente dos polos eu/outro, isto é, uma convocação ao que Kastrup e Barros (2009) chamam de “abertura da dimensão de virtualidade da subjetividade, aliançada a processos de autocriação” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 87). Assim, as práticas de meditação não têm em vista reforçar as camadas externas do *self* tampouco fortalecer suas marcas de identificação como a noção de autoestima apregoa. Pelo contrário, a orientação se dá no sentido do desmanche dessas camadas e na desconstrução de padrões habituais de um “eu”. Parece-nos, pois, que mais do que autoconhecer-se, a prática da meditação nos convida ao exercício de estranhar-se, desabituar-se e, em última instância, convoca-nos a habitar uma zona de aventura que permita afinar-se com o desconhecido em nós, com aquilo que nos transforma. Assim, mais do que autorrealizar-se, a prática nos desafia, ao contrário, ao exercício de repensar nossos objetivos habituais de realização profissional e relacional, levando-nos a questionar e reposicionar caminhos de existência ancorada em valores estreitos e autocentrados.

Ron Purser e David Loy (2013) apontam ainda a necessidade de a meditação ser acompanhada por um processo de transformação nos modos de viver e se relacionar consigo, como o outro e com a biosfera. Mencionam o aspecto contraproducente de apenas sentar e praticar meditação sem a sustentação concomitante de um exercício ético, que tem em vista transformar nossos modos de trabalhar, de cuidar, de conversar, de amar, de viver e se relacionar em sentido amplo. A prática de meditação necessita, pois, ser acompanhada por um exercício de cuidado com nossos pensamentos, palavras e ações, nossa maneira de ganhar a vida, enfim, para ser efetiva, precisa caminhar junto com esforços para evitar comportamentos nocivos e tóxicos enquanto desenvolvemos atitudes favoráveis e benéficas na conexão conosco, com os outros e com a biosfera.

Ron Purser e David Loy (2013) mencionam que em se tratando de tradições budistas – de onde geralmente os defensores do treinamento em Atenção Plena afirmam se inspirar – há uma distinção entre a *mindfulness* correta (*Samma Sati*) da incorreta (*Miccha Sati*). A distinção não é moralista: a questão é saber se a qualidade da prática é caracterizada por propósitos que levam, ou não, à transformação ética individual e coletiva. Tenzin Palmo (2002) também aponta:

Hoje em dia todo mundo parece estar muito interessado em meditação. Mas tirar a meditação do seu contexto é como construir as paredes de uma casa sem antes estabelecer as fundações: as paredes podem ser muito bonitas, mas sem uma base robusta elas podem desabar (TENZIN PALMO, 2002, p. 43).

No âmbito das práticas educacionais, podemos afirmar que notamos a proliferação de realização de práticas meditativas em suas mais diversas modalidades em escolas públicas federais, estaduais e municipais, sem contar a popularização que vemos surgir em escolas privadas, mas a questão a ser analisada é que tal inserção, muitas vezes, surge de modo hierárquico e impositivo, descontextualizado e sem sentido para os trabalhadores e estudantes ou, então, como proposta mercadológica com vistas a aumentar rendimentos financeiros com a venda e comercialização desses programas de práticas por certos grupos beneficiários.

Há ainda o risco de que sejam realizadas pactuações entre governos e entidades não governamentais com vistas a produzir a sensação de engajamento em processos de transformação educacional, mas que, na visão de muitos trabalhadores da educação, atuam apenas como “perfumaria”, oferecendo atividades educacionais extracurriculares que desviam a atenção da necessária análise em torno dos projetos pedagógicos conteudistas e gestões autoritárias, além das precárias condições de trabalho com a qual estes trabalhadores são obrigados a lidar cotidianamente.

Ricardo Sasaki (2017), no artigo *O tripé de mindfulness*, também apontará o perigo do uso eticamente dúbio das práticas de meditação, mencionando o exemplo de sua utilização em empresas cujo objetivo é tornar os funcionários atentos, sem julgarem ou criticarem, dóceis e servís para exploração de suas capacidades. O autor afirma que a “criação de ovelhas” que nunca questionam ordens vindas de cima, contentes e sem espírito crítico algum, não é um uso ético da meditação. Nesta direção de análise, podemos mencionar também o trabalho de Carla Sherrel e Judith Simmer-Brown (2017), no artigo *Spiritual Bypassing in the Contemporary Mindfulness Movement*, no qual as autoras tratarão ainda de outros elementos que fortalecem a análise que ensinamos apresentar. Nesse trabalho, as pesquisadoras mostram como exemplo a capa da Revista *Time* de janeiro de 2014 cujo tema é *Mindful Revolution*, nome cunhado após a crescente popularização da Atenção Plena nos últimos anos.

Essa capa de revista produziu muitas controvérsias, pois apresentava uma mulher branca, jovem e magra que meditava com um rosto alegre e bem-aventurado como um ícone do

movimento *mindfulness*. Diga-se de passagem, tal modelo de capa de revista poderia ser facilmente visualizado com o mesmo formato, tema e abordagem em diversas mídias veiculadas no Brasil⁷⁰. As controvérsias em relação a essa capa suscitaram análises relacionadas a questões de gênero, idade, beleza, raça, classe – em suma, questões de localização sociocultural e privilégios. As autoras consideram importante examinar as relações de poder e marginalização implícitas nessa e em outras mídias em torno do movimento de popularização da prática de Atenção Plena. Como um guia de questões, Sherrel e Simmer-Brown (2017) elaboraram um apêndice ao final do artigo analisando o modo de surgimento desses temas⁷¹, corriqueiramente veiculados nas mais diversas mídias sociais.

O artigo concentra esforços, em especial, na análise de duas preocupações contemporâneas relacionadas ao que se apresenta de modo hegemônico no movimento de popularização e difusão da prática de Atenção Plena. A primeira preocupação apontada pelas autoras é referente ao racismo, quer dizer, ao privilégio branco que invade a imagem e a cultura sugerindo que a *mindfulness* é uma prática que promove seus estilos de vida, valores e normas associados.

Carla Sherrel e Judith Simmer-Brown (2017) se perguntam, afinal, se as práticas de Atenção Plena não foram apropriadas pela branquitude negando as raízes asiáticas de onde emergem a

⁷⁰ Por exemplo, a Revista *Isto É*, de fevereiro de 2016, tinha como matéria de capa “O poder da nova Meditação”. Disponível em: https://istoe.com.br/edicao/887_O+PODER+DA+NOVA+MEDITACAO. Acesso em 10 dez. 2019. Podemos mencionar também a Revista *Super Interessante*, de abril de 2017, com a capa “Mindfulness: como domar a sua mente”. Disponível em: https://www.facebook.com/Superinter-essante/-photos/a.101-5422463620_7580.1073741851.80591352579/10154846362737580/?type=3&theater. Acesso em 10 dez. 2019.

⁷¹ O guia ao final do artigo apresenta as seguintes direções de análise: 1) **Em relação à expressão de gênero:** como o patriarcado se apropria das imagens dos corpos dessas pessoas que podem se identificar como mulheres? Que gêneros e incorporações de gênero são sancionados no movimento da Atenção Plena? 2) **Classe Socioeconômica:** quem pode ter acesso à roupa, manicure, corte de cabelo e tempo para estar no estado que está sendo exibido nessas imagens? Que mensagens sobre a classe socioeconômica são salientes no movimento da Atenção Plena? 3) **Orientação sexual:** como essas imagens se comunicam com a heteronormatividade? Quais mensagens sobre orientação sexual estão inseridas no movimento da Atenção Plena? 4) **Corpo:** quais os pressupostos sobre a relação entre peso/formas do corpo e a Atenção Plena são expressados nessas imagens? Quais formas do corpo são sancionadas no movimento da Atenção Plena? 5) **Religião-Espiritualidade:** o que essas imagens podem comunicar sobre os contextos espiritual/religioso/secular aludidos e/ou caricaturizados? 6) **Potência:** o que essas imagens podem comunicar sobre corpos e habilidades? Quais corpos, intelectos e emoções são sancionados no movimento da Atenção Plena? 7) **Nacionalidade:** o que essas imagens podem comunicar sobre as nacionalidades e/ou o *status* nacional dessas pessoas? Que mensagens o movimento da Atenção Plena comunica quanto à imigração, *status* de documentação e apropriação de cultura(s) dentro e entre as nações? 8) **Idioma:** o que essas imagens podem estar comunicando em relação ao idioma da Atenção Plena? Quais línguas são sancionadas no movimento da Atenção Plena?

partir de tradições milenares, e marginalizando muitas das comunidades tradicionais que hoje a praticam. As autoras pontuam que “não tomar consciência do privilégio é um aspecto do próprio privilégio, o que cria a ilusão de invisibilidade da branquitude” (SHERREL; SIMMER-BROWN, 2017, p. 6). Essa invisibilidade pressupõe que as diferenças não são importantes e as dinâmicas de poder são irrelevantes, perpetuando apropriações que torcem de maneira dúbia o campo de forças em torno do exercício de distintas formas de meditação. Desse modo, colocam o movimento *mindfulness* a serviço de valores da branquitude (valorização da individualidade, busca por sucesso, produtividade, aumento do desempenho acadêmica e/ou profissional etc.).

Uma segunda problematização levantada pelo artigo através da análise da capa da revista *Time* refere-se à representação da Atenção Plena como um estado de concentração eticamente neutro, com um fim em si mesmo. As autoras afirmam que esse modo de se relacionar com a prática da meditação é incompatível com os ensinamentos tradicionais, que consideram o cultivo da meditação como fundamental para produzir discernimento, investigação crítica e avaliações para a atividade ética. Poderíamos questionar: a proliferação das práticas de Atenção Plena que vemos adentrar a rotina dos mais diversos âmbitos sociais, sobretudo as escolas, tem servido a quê? Tais propostas de aprendizado da atenção têm se apresentado profícuas em contribuir para uma transformação ética nas relações com o conhecer? Ou têm sido apropriadas ao gosto capitalista como mais um engodo de mudança com vistas ao lucro?

O escritor e tradutor Erik Pema Kunsang (2018), no artigo *The Perfect Mirror* (publicado pela Revista Bodisatva com o título “Espelho Perfeito”), também questionará a suposta neutralidade da prática de meditação, trazendo um elemento interessante para análise: o estranho fato de que a mensagem “Esteja consciente e aja corretamente”, tradicionalmente relacionada à prática da Atenção Plena nas tradições filosóficas budistas, tenha se tornado fossilizada e reinterpretada especialmente no ocidente como “Mantenha-se na prática da Atenção Plena”, isto é, descontextualizando-se e marginalizando-se a vinculação ética que essa prática se propõe a sustentar. Poderíamos dizer que estas são as palavras de ordem que vemos circular em letreiros, aplicativos de celular que se multiplicam e são cada vez mais disponíveis em nossos dispositivos eletrônicos, nos encontros de trabalho de grandes empresas, nas escolas que pretendem tornar os alunos mais focados e competitivos para alçar boas posições nos vestibulares etc. Diante desse quadro, vemos Kunsang (2018) questionar: “Não é justamente

esta a eterna armadilha da mente dualista: observar a si mesma através de seu próprio filtro e, então, interpretar e formular um sentido que nele se encaixe?” (KUSANG, 2018, p. 2).

O autor irá questionar o fato de que a palavra de ordem – “Esteja atento” – tornou-se um mote comercial, uma técnica comprável e esvaziada de sentido. Afirma ainda que o objetivo da prática da Atenção Plena não é criar um exército de robôs rigidamente atentos, duplamente conscientes de cada passo e respiração. “A observação crítica da minha própria respiração, constantemente à espreita como um falcão, que estreita o momento vivido num foco simplificado e retirado, também não é o objetivo da prática” (KUSANG, 2018, p.2). Parece-nos, portanto, cada vez mais urgente reencantar o sentido da meditação e vinculá-la a um exercício responsável e ético de modificação de si e do mundo nas relações com o conhecer.

Para melhor delinear este direcionamento, lembramo-nos do trabalho pioneiro de Francisco Varela (1992) e suas contribuições ao colocar em xeque a ideia de que praticar a meditação é exercício eticamente neutro e com fim em si mesmo. Não podemos deixar de mencionar que, no momento de maior expressividade da produção teórico-prática de Francisco Varela, a meditação não havia ainda se popularizado como vemos florescer hoje, de modo que instruções de prática não estavam disponíveis em aplicativos de celulares, nas revistas dos aviões e academias de esportes, nem ganhavam espaço nos mais diversos ambientes sociais e paisagens subjetivas e objetivas das coletividades. Embora o autor não tenha testemunhado tais repercussões, àquela época já trouxe contribuições importantes a esse debate, fornecendo elementos que nos permitem distinguir um trabalho de fina transformação experiencial do engodo a que a meditação pode estar associada contemporaneamente.

Podemos mencionar, por exemplo, o segundo capítulo do livro *Competência Ética* no qual Varela (1992) concentra-se em nos apresentar o pensamento de Meng Tzu (Mencius), um dos primeiros confucianos⁷². O autor nos mostra como a visão de Meng Tzu sobre a ética baseia-se no pressuposto de que a natureza humana é capaz de progredir e de que as pessoas podem se empenhar em tal crescimento. Para examinar mais a fundo como as pessoas podem cultivar as próprias atitudes, Varela (1992) examina então, a partir da abordagem de Meng Tsu, três

⁷² Segundo Varela (1992), Meng Tsu viveu cerca de quatro séculos depois de Cristo, tendo uma posição muito prestigiosa na tradição confuciana, análoga à de São Tomás no Cristianismo (VARELA, 1992, p. 34).

conceitos em recíproca relação. Trata-se de: 1) Extensão (*t'ui ou ta*); 2) Atenção (*su*); e 3) Consciência inteligente (*chih*).

Em relação ao primeiro ponto (extensão), a ideia de Meng Tsu é de que as pessoas põem em prática a virtude quando procuram estender o conhecimento e os sentimentos de situações em que uma ação é considerada correta para situações análogas, onde a atitude correta não é tão evidente. Para exemplificar esse ponto, Varela (1992) lança mão do exemplo de um homem que vê, de súbito, uma criança pequena prestes a cair em um poço. Afirma que este homem pode ser movido por uma qualidade de solicitude, não porque pretenda cair nas graças dos pais da criança, nem porque deseje ser louvado pelos seus amigos ou companheiros da comunidade, tampouco porque o aborreceria o choro do menino.

Meng Tsu parte de uma situação como esta em que considera que partilharíamos uma ação compassiva, para alargarmos a aprendizagem ética a um raio de ações mais amplo. Afirma que a ação subjacente a tal processo é, por sua vez, a de prestar atenção (*su*). O que Varela (1992) nos mostra é que Meng Tsu considera que uma “atenção insuficiente é a base de indicações contrárias à autocultivação” (VARELA, 1992, p. 36). Isto é, para Meng Tsu o ato de cultivar a atenção é indispensável ao desenvolvimento ético, embora não seja em si suficiente tampouco o único elemento no processo mais amplo de “cultivar as próprias atitudes”.

Concebe-se, pois, o treinamento ético como um processo que depende do perceber claramente e do identificar correspondências ou afinidades entre situações. Meng Tsu opõe-se a ideia de que o raciocínio ético implica a aplicação de regras ou de princípios. Afirma, diferentemente, que nos tornamos muito mais articulados se tendemos a captar correspondências e afinidades (extensão) (VARELA, 1992, p. 36).

Em suma, para Meng Tsu, as pessoas genuinamente interessadas em um caminho de transformação da experiência cultivam as próprias atitudes diante dos acontecimentos imprevisíveis com que se deparam no viver. Desse modo, com empenho na prática, a extensão (poderíamos dizer, o cultivo de uma disposição) poderia ser ativada mais facilmente.

Para os propósitos da discussão que realizamos nesta etapa do trabalho, isto é, para uma necessária análise da popularização das práticas de meditação e suas apropriações capitalísticas, Varela (1992) mencionará ainda uma distinção importante abordada no texto de Meng Tsu. Trata-se da contraposição entre duas figuras que caminham em sentidos opostos

no trabalho de autocultivação das atitudes: por um lado, a figura do “homem ético” e, por outro lado, a imagem do “honesto homem da aldeia”. Este último pode ser expresso nos termos que seguem:

Existindo no mundo, há que comportar-se de um modo que agrade ao mundo. Fingindo ser boa pessoa, tudo está bem... Se se pretendesse criticar semelhante pessoa, nada se encontraria a que se referir... Ela partilha com os outros as práticas quotidianas e está em harmonia com a mesquinhez do mundo... Agrada à multidão e é reta consigo própria. É impossível enveredar pelo caminho de Yao e Shun [dois famosos sábios] como uma pessoa assim. Não me agrada o homem honesto da aldeia, poderia confundir-se com o exercício ético (MENG TSU *apud* VARELA, 1992, p. 37).

Poderíamos neste ponto questionar: em que medida, hoje, as práticas de meditação têm sido apropriadas por um funcionamento ao modo “honesto homem da aldeia”, sendo aliançada a interesses utilitaristas de adaptação, individualização e à mesquinhez do lucro? Em outras palavras, como distinguir o trabalho de transformação experiencial que as práticas de meditação são chamadas a cultivar de seu engodo e afinidade com a individualização e autocentramento? Ou ainda, como tensionar, em nós, as linhas de força que se alinham a caminhos transformadores, éticos e interessantes e conjurar os processos adaptacionistas e autocentrados que também nos atravessam no cultivo de uma prática como essa?

Meng Tsu identifica quatro tipos de ações humanas, a fim de distinguir o cultivo de uma disposição ética (e, poderíamos dizer, a fim de sacudir as linhas de força em nós), entre quais só uma se revela como comportamento verdadeiramente ético. Como nos diz Varela (1992), os outros três tipos de ações no melhor dos casos são meras aparências ou simulações declaradas: “são ações que brotam de um desejo de lucro, de modelos habituais de resposta e do seguimento de regras” (VARELA, 1992, p. 37).

Tais ações são apresentadas em uma ordem crescente de proeminência. O primeiro nível é o mais grave e, ao mesmo tempo, absolutamente disseminado na contemporaneidade: ações que brotam por um desejo de lucro. Tal disposição se apresenta quando a meditação é tratada como panaceia para todos os problemas, como prática eticamente neutra e com fim em si mesma, quando é vendida e aliançada a projetos autocentrados, descontextualizada das relações de poder e jogos de força que a atravessam, em suma, quando se almeja resultados apressados, instantâneos e lucrativos, em todas estas circunstâncias denuncia-se a direção de adaptação, massificação, individualização e o engodo da prática.

No segundo nível, por sua vez, encontra-se o funcionamento por hábito ao invés da incorporação do que Meng Tsu chama de “consciência inteligente”, o que significa dizer que, neste caso, simples respostas produzem ações mecânicas e não implicam em uma percepção exata da situação com que o praticante se envolve. Poderíamos dizer que, no contexto da prática de meditação, essa disposição se refere ao ato de praticarmos por simples hábito, sem analisar, testar, sem avaliar ou compreender o sentido de tal exercício e sem dimensionar a corresponsabilização ética necessária no engajamento de atos cotidianos que tal cultivo convoca, tampouco se esforçar para produzir uma visão ampla a respeito dos propósitos pelos quais se senta para meditar.

Já no terceiro nível, vemos destacar-se a disposição de adesão a regras, tal qual acontece no caso de um principiante que está a aprender uma habilidade motora como dirigir um carro ou aprender um instrumento musical. Varela (1992) usa a linguagem de Meng Tsu ao afirmar que, neste ponto, as regras permanecem num nível exterior ao corpo, pois diferem pelo menos em certa medida da inclinação e, poderíamos dizer, da disposição do agente. Parece-nos que aqui já se estabelece um caminho no qual o praticante dimensiona a regularidade do exercício, o trabalho minucioso, contínuo e aplicado, além da necessidade de compreensão e corresponsabilização pelos próprios atos, sem esperar por experiências milagrosas e tampouco por resultados imediatos e instantâneos.

Porém, como afirmam Varela, Thompson e Rosch (2003), a atitude ética (e compassiva) deve ser considerada uma habilidade que não se baseia em regras. Quer dizer, embora à primeira vista tais gestos possam ser vistos como semelhantes à construção de uma habilidade⁷³, pois o estudante que pratica meditação deve plantar boas sementes evitando ações prejudiciais, realizando ações benéficas e se dedicando no cultivo do meditar, o que ocorre, no entanto, é que diferentemente do aprendizado de uma habilidade comum “o efeito último dessas práticas

⁷³“Para expandir essa questão: como ocorre com a atenção em geral, existem duas formas de se falar sobre o desenvolvimento da reflexão incorporada. Uma forma – abordagem preliminar ou iniciante – é compará-la ao desenvolvimento de uma habilidade. Consideremos o aprendizado da flauta. Mostra-se à pessoa a posição básica dos dedos, diretamente ou sob a forma de um desenho do dedilhado. Ela então pratica essas notas em diferentes combinações várias vezes até que adquira uma habilidade básica. No início, a relação entre intenção mental e ato físico está bem pouco desenvolvida – mentalmente sabemos o que fazer, mas fisicamente somos incapazes de fazê-lo. Ao longo da prática, a conexão entre a intenção e o ato torna-se mais próxima, até que, eventualmente, a sensação de descompasso desaparece quase por completo. Alcança-se uma certa condição que, em termos fenomenológicos, parece nem puramente mental nem puramente física; ela é, ao contrário, um tipo específico de unidade mente-corpo. E, é claro, existem muitos níveis de interpretação possíveis, como se pode ver pela variedade e flautistas virtuosos” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 45).

é remover os hábitos egocêntricos de forma que a pessoa que a pratica possa compreender o estado de sabedoria e a ação compassiva possa surgir direta e espontaneamente da sabedoria” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 253). Assim, embora as instruções para meditação por vezes soem de modo semelhante ao desenvolvimento de uma habilidade, os autores chamam a atenção para o fato de que a descrição do processo nesses termos pode se tornar bastante enganadora e comprometer o andamento da prática.

As tradições de contemplação do mundo inteiro concordam que se pensamos que o objetivo da prática da meditação é desenvolver habilidades especiais e levar alguém a se tornar virtuoso, seja um religioso, filósofo, ou praticante da meditação, então estamos envolvidos em um processo de auto ilusão e estamos na direção oposta. Em especial, as práticas envolvidas no desenvolvimento da atenção/consciência nunca são descritas como treinamento da virtuosidade da meditação (e certamente não como o desenvolvimento de uma espiritualidade superior, mais evoluída), mas, ao contrário, como o abandono de hábitos de desatenção, como um desaprendizado e não como um aprendizado (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 45).

Como já diria o poeta Manoel de Barros (2004) em sua didática da invenção: “desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (BARROS, 2004, p. 9). Assim, mais do que acúmulo, progresso ou avanço linear através da prática da meditação, convida-se ao estranhamento, abertura e desaprendizagem de automatismos. Varela, Thompson e Rosch (2003) afirmam que esse aprendizado pode exigir treinamento e esforço, mas um esforço que é diferente do envolvido na aquisição de algo novo. E lembram-nos que é precisamente quando a pessoa que medita aborda o desenvolvimento da atenção com grandes ambições – como a ambição de adquirir uma nova habilidade por meio da determinação e do esforço – “que sua mente se fixa e se acelera, e a atenção/consciência é mais evasiva” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 45). Diferentemente, fala-se, pois, do paradoxal estado de “esforços sem esforço”, e se utiliza para a prática de meditação a analogia de afinar um instrumento de cordas – isto é, as cordas devem ser reguladas nem muito ajustadas nem muito frouxas. Quando aquele que pratica a meditação da atenção/consciência finalmente começa a deixar fluir em vez de lutar para atingir algum estado em especial, então a prática se torna mais coordenada e corporificada. “A reflexão atenta é então tida como uma atividade completamente natural” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 45).

E, afinal, Varela (1992) afirma, no livro *Competência Ética*, que, quando se age a partir de disposições que advém de um processo de cultivo no momento da ação, é que poderemos falar verdadeiramente em comportamento ético:

A pessoa não representa a ética, mas encarna-a, como um perito dá corpo ao próprio saber-fazer; o sábio é ético ou, mais explicitamente, ações a este nível brotam de inclinações que uma disposição inteligente da pessoa produz em resposta situações específicas (VARELA, 1992, p. 38).

Nesta visada, dimensiona-se o que Meng Tsu chamou de “extensão”. Quer dizer, *é-se* a prática. De modo sintonizado com a atividade que se está a exercitar, o praticante sabe que não pode conquistá-la de uma vez por todas, tampouco apressadamente. Essa qualidade de relação comporta precisamente o advento e habitação de uma zona de aventura que não poderá jamais ser ultrapassada, pois o caminho se faz no próprio caminhar e já não há ponto de chegada anteriormente estabelecido ou almejado.

Em outras palavras, o praticante sintoniza-se com o exercitar. E nele faz morada. Provisória tenda. Que tende a uma qualidade de solicitude e de percepção intuída dos fenômenos como não duais. No contínuo dos instantes em que se pratica, abre-se, ao mesmo tempo, disposição e ação concreta nutrindo a continuidade e a sustentação do exercício. Acolhem-se as fragilidades e assim é possível abraçar o exercício de uma vida com inteireza.

Varela, Thompson e Rosch (2003) nos lembram ainda que não se percebe tudo isso de um só golpe, de uma só vez. Os praticantes contam que tem apenas “lampejos instantâneos” que os encorajam a fazer novas investigações experienciais.

Um dos passos mais importantes para o aprendiz consiste no desenvolvimento da compaixão por sua própria fixação de apego pelo *self*. A ideia por detrás dessa atitude é que confrontar as próprias tendências de fixação é uma atitude amistosa consigo mesmo. À medida que esta amizade se desenvolve também se ampliam a consciência e a preocupação pelos que estão à volta (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 252).

Parece-nos, portanto, de extrema importância situar o campo de forças de onde as práticas de meditação emergem para que assim possamos enfrentar os perigos que rondam essa atividade, bem como sustentar um sentido de reencantamento da direção ética na transformação individual e coletiva da experiência. Afinal, como o cultivo da meditação pode se conjugar, em sentido amplo, com processos de transformação, criação de subjetividade e singularização nas relações com o conhecer? E ainda, como podemos pensar de modo mais acurado e responsável os sentidos em torno da prática silêncio ao meditar?

Em uma entrevista publicada no Diário de Sevilla, o sociólogo David Le Breton (2017) afirma que “ficar em silêncio e caminhar são hoje duas formas de resistência política”. Breton

faz referência ao seu livro *El Silêncio* e mostra como as sociedades modernas incorporaram muitos hábitos contrários ao silêncio, especialmente nas grandes cidades imersas em meio ao tráfego de veículos e numerosas variedades de contaminação acústica. Além disso, Breton (2017) menciona os dispositivos tecnológicos portáteis que nos assaltam a todo tempo, repartindo nossos horários e nossa rotina. O sociólogo parece apontar para a experiência de desautomatização de gestos e desaceleração das condutas que o silêncio é chamado a cultivar e, nesta direção, afirma que a experimentação com o silêncio é uma forma de resistência política: “o silêncio é a expressão mais verdadeira e efetiva das coisas inomináveis” (BRETON, 2017 p. 2). Na visada de abertura e criação apontada pelo sociólogo, ressoam muitas outras vozes também. É célebre uma passagem de entrevista concedida por Clarice Lispector ao programa *Panorama*, no ano de 1977. Nesta oportunidade, o jornalista Júlio Lerner fez a seguinte provocação, perguntando à escritora: “Qual a função do escritor hoje?!”. A resposta de Clarice é acompanhada por um profundo suspiro que entoa seu olhar penetrante:

– *Falar cada vez menos.*

Podemos contemplar profundamente esta indicação... A que se refere Clarice? Não seria encontrar a região de silêncio que nos habita e fazer contato com o seu frescor? Parece-nos que as indicações de David Le Breton e Clarice Lispector abrem um campo de forças outro, situando a potência da experimentação com o silêncio – esta matéria-prima da prática da meditação – como exercício de liberdade e criação de subjetividade. Analisar as distintas posições subjetivas que podem permear o cultivo compartilhado do silêncio através da meditação da atenção/consciência budista tem sido uma tarefa que exige habitação de um território existencial, além da discriminação dos limites e possibilidades de alcance dessas práticas.

2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDITAÇÃO BUDISTA SEGUNDO A PSICOLOGIA MODERNA

No artigo *Is Mindfulness Present-Centered and Nonjudgmental?*, o professor Georges B. Dreyfus (2011), do departamento de Estudos Religiosos da *Willians College*, situa com um

pouco mais de precisão o lugar da prática da *mindfulness* (Atenção Plena) e suas apropriações pelas psicologia moderna, objetivando ainda apresentar as diferentes concepções que circulam nesse campo. De saída, Dreyfus (2011) afirma não desejar desqualificar as reinterpretções de antigas tradições para a sociedade laica no contexto contemporâneo; seu propósito é oferecer uma análise sobre os problemas que vêm no modo como a meditação tem sido conceitualizada na literatura psicológica e apropriada no contexto da modernidade. Dreyfus (2011) começa o trabalho examinando uma definição padrão de Atenção Plena na literatura de psicologia, que em geral a apresenta como “uma prática de consciência não elaborativa e sem julgamento, centrada no presente” (DREYFUS, 2011, p. 42). Ele rastreia essa definição presente também no trabalho de alguns professores budistas contemporâneos e, ao longo de seu trabalho, irá discordar parcialmente desta compreensão.

Dreyfus (2011) enfatizará o aspecto retentivo como característica fundamental da meditação (para além do aspecto de experiência centrada no presente, de não conceitualidade e ausência de julgamento) que a literatura enfatiza nos artigos científicos. Quer dizer, embora reconheça as diversas modalidades de compreensão em torno das práticas de Atenção Plena, o autor percebe algumas características consensuais neste campo, com as quais ele irá discordar parcialmente e que podem ser sumarizadas na definição apresentada por Bishop (2004):

Conceitualmente a atenção plena tem sido descrita como uma espécie de consciência não elaborativa, sem julgamento, centrada no presente, em que cada pensamento, sentimento ou sensação que surge no campo atencional é reconhecido e aceito como é (BISHOP *et al.*, 2004, p. 232).

Discordando em parte dessa definição, Dreyfus (2011) irá ampliar a compreensão da prática de Atenção Plena, trazendo novos elementos. Antes de avançar neste tópico, no entanto, o autor reconhece aspectos importantes desta compreensão trazida por Bishop (2004), conforme resumimos a seguir:

1) A ênfase na ausência de julgamento permite uma observação dos estados mentais sem se identificar com eles, criando uma atitude de curiosidade e aceitação diante do que advém na prática; 2) A importância de cultivar a atenção aparece como forma de se desvincular de padrões habituais de reatividade discursiva e afetiva, de modo a permitir ações não aprisionadas por hábitos e compulsões; 3) A ênfase em se permanecer centrado no presente permite que estejamos atentos ao que está se passando de momento a momento (DREYFUS, 2011, p. 43)

Dreyfus (2011) aponta que essa visão da Atenção Plena, como uma atenção despreocupada e não interferente fundada na ausência de julgamento, na não conceitualidade e centrada no presente, já ganhou ampla aceitação no contemporâneo. Porém, enfatiza que a noção de

mindfulness em textos clássicos apresenta outras conotações que necessitam ser levadas em conta. Em especial, Dreyfus (2011) mostra que nos textos clássicos o sentido de “lembrar” e de “ter um propósito em mente” são características fundamentais da prática de Atenção Plena, ainda que esses usos sejam menos corriqueiros na literatura moderna. Ao longo de seu trabalho o autor nos mostra que a palavra *mindfulness* foi usada para traduzir vários termos budistas, principalmente do sânscrito *smṛti* (em pāli *sati*, em tibetano *dran pa*). O autor percebe que a compreensão de *mindfulness/sati* como consciência atual centrada no presente é limitada, pois reflete apenas alguns dos aspectos possíveis de compreensão de tal termo. Afirma que a palavra *smṛti* (em pāli *sati*) vem da raiz sânscrito *smṛ* e significa “lembrar” e “manter em mente”, conforme já mencionamos. Dreyfus (2011) apresenta ainda outras conotações fornecidas para este termo pelo estudioso Buddhaghosa no contexto da tradição budista Theravada, tais como “não vaguear”, além do já mencionado sentido de “lembrar”. Assim, o autor enfatiza que essa compreensão de *sati* não se coaduna com a compreensão de Atenção Plena veiculada atualmente, quer dizer, não está plenamente de acordo como a noção de “atenção ao momento presente”, uma vez que *sati* inclui o ato de “lembrar” e de “ter um propósito”, dispondo, portanto, de uma dimensão também avaliadora.

Voltando-se para outros textos clássicos, Dreyfus (2011) sugere visões de Atenção Plena que estão ainda mais longe do entendimento contemporâneo. Por exemplo, no texto *The questions of King Milinda*, o monge Nagasena responde às questões do rei grego Milinda e enfatiza as dimensões éticas da prática de Atenção Plena, ressaltando que sua função não é apenas manter contato com o que está acontecendo no momento presente, mas também inclui o “propósito de não se afastar dos estados mentais saudáveis e evitar estados mentais insalubres” (DREYFUS, 2011, p. 45). Essa compreensão de Atenção Plena está, pois, muito longe da ideia comumente aceita na contemporaneidade, afinal, se a prática é caracterizada pela distinção entre estados mentais saudáveis e insalubres, deve ser explicitamente cognitiva e avaliadora, em contraste com a ideia de Atenção Plena como aceitação sem julgamento de qualquer coisa que surja no fluxo habitual de consciência.

Dreyfus (2011) ressalta ainda que a ideia de Atenção Plena comporta uma qualidade de participação em vez de um atendimento meramente passivo, o que se encaixa bastante nas descrições budistas clássicas encontradas no *Abhidharma*, pois estas concordam em apresentar a Atenção Plena como “a capacidade da mente de permanecer presente diante de um objeto sem dele se afastar” (DREYFUS, 2011, p. 46). Assim, parece-nos importante

refletir sobre o modo como as fontes clássicas apresentam o conceito de Atenção Plena/*sati*. Afinal, percebemos que esse termo tem conotações muito diferentes, tais como “não vaguear”, “lembrar”, “estar cara a cara com o objeto”, “assumir” e “examinar” e, deste modo, para Dreyfus (2011), a prática de Atenção Plena diz respeito à capacidade de manter um objeto na atenção sem perdê-lo e, ainda, poderá ser compreendida de modo mais amplo como a potência de avaliar e se responsabilizar pelo que se passa na experiência relacional e não apenas a aceitar de modo inequívoco o que simplesmente surge no fluxo de consciência. Vale ressaltar que as tradições budistas apontam frequentemente que o surgimento de estados mentais e afetivos, as discursividades, ideias, emoções etc., durante a meditação ou em meio aos diversos afazeres da vida cotidiana se apresentam como impulsos automáticos governados por responsabilidades inadvertidas e, deste modo, a ideia de simplesmente seguir tais impulsos e acolhê-los não se coaduna totalmente com o exercício de liberdade que a prática de meditação é chamada a cultivar no contexto dessas tradições.

Varela, Thompson e Rosch (2003), no livro *Mente Incorporada*, também irão reposicionar um sentido de liberdade para a prática, questionando a ideia comumente aceita que a coloca enquanto possibilidade de se fazer o que quer, quando se quer, seguindo-se a impulsos que nos acometem. Em outras palavras, os autores consideram que essa é a atitude menos livre, “pois está acorrentada ao passado por ciclos de condicionamento e resulta em posterior escravização a padrões habituais no futuro” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p 133).

Ser progressivamente mais livre é ser sensível às condições e possibilidades genuínas de alguma situação presente e ser capaz de agir de maneira aberta, não condicionada pelo apego e volições egoístas. Essa abertura e essa sensibilidade incluem não apenas a esfera imediata das percepções da própria pessoa; possibilitam-na também a estimar os outros e a desenvolver uma percepção compassiva das aflições alheias. Os repetidos vislumbres, relatados pelos praticantes dessa abertura e genuinidade da vida humana explicam a vitalidade da tradição da atenção/consciência. Ilustram também como uma rica tradição teórica pode ser naturalmente entrelaçada com preocupações humanas (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 133).

Podemos então dizer que na prática de Atenção Plena aquele que se exercita propõe-se a “cultivar as próprias atitudes” e será orientado a realizar um exercício inicial de sustentação da atenção unificada, a fim de não ser levado pelo fluxo de dados fugaz e por impulsos automáticos (como na prática de *shamatha*, que já delineamos neste trabalho). Assim, os ensinamentos clássicos irão enfatizar a capacidade de “retenção” da atenção como uma

habilidade natural que poderá ser fortalecida. Para entender de forma ampliada a noção de Atenção Plena, Dreyfus (2011) adverte que precisamos considerar o papel de outro aspecto fundamental, qual seja, o desenvolvimento de uma compreensão distinta (*sampajañña*). “Trata-se de uma forma de discriminação intimamente presente no exercício de Atenção Plena, pois refere-se ao fato de que esta nos permite observar, compreender e avaliar o que precisa ser avaliado” (DREYFUS, 2011, p. 50).

Dreyfus (2011) afirma que este ponto é visto nas tradições budistas como um elemento central da prática da Atenção Plena, pois uma compreensão distinta da realidade é decorrente de se prestar atenção de forma sutil ao que acontece. Assim, *prajñā* pode ser descrito como uma forma de atenção que deriva do cultivo da Atenção Plena e se compõe com ela. Como modo de discriminar tais noções sem perder de vista a singularidade de cada uma delas Dreyfus (2011), irá chamar de *wise mindfulness* (sabedoria inteligente) esta noção ampliada que se ancora em dimensões avaliadoras para distingui-la do que ele chama de *mindfulness proper* (Atenção Plena propriamente dita), que seria a capacidade mais básica de manter um objeto sustentado na atenção unifocada, sem levar em conta os aspectos avaliativos que a noção ampliada de *wise mindfulness* comporta⁷⁴. A nosso ver, Dreyfus (2011) está fazendo uma distinção e articulando o que, no capítulo anterior, apresentamos como as práticas de *shamatha* e *vipassana*, isto é, o autor considera a ideia de sustentar a atenção em um objeto unifocado (*mindfulness proper*) e de investigar e obter *insights* (*wise mindfulness*) como práticas interconectadas que devem caminhar juntas.

Poderíamos neste ponto ainda correlacionar esta análise ao que Varela (1992) trouxe a partir de Meng Tsu, apontando a circularidade fundamental entre três conceitos em recíproca relação: extensão (*t’ui ou ta*), atenção (*su*) e consciência inteligente (*chih*). Parece-nos, portanto, que apenas o cultivo da atenção sem a necessária circularidade apontada pelos autores, isto é, sem os aspectos de avaliação das ações e a extensão de condutas éticas, a meditação por si só apresenta poucos efeitos no aspecto de transformação efetiva nos modos de conhecer e se relacionar uns com os outros.

⁷⁴Dreyfus (2011) ainda adverte que objetivo da prática de Atenção Plena não é alcançar estados superiores de consciência através da concentração, mas efetivamente desenvolver uma compreensão distinta dos estados corporais e mentais como impermanentes, de modo a desfazer nossos hábitos indutores de sofrimento produzidos pelo apego à estabilidade e à experiência de um suposto *eu* imutável.

Dreyfus (2011) irá afirmar ainda que ao desenvolver a Atenção Plena podemos nos tornar habilidosos na observação atenciosa do que se passa em nós e no modo como, continuamente, produzem-se mundos e sujeitos coemergentes. Assim, um praticante com um pouco mais de experiência irá notar que no início há muita lentidão para detectar quando nos dispersamos durante a prática, mas o desenvolvimento da Atenção Plena pode levar a uma redução do tempo necessário para detectar o surgimento de tal vaguear.

O aprendiz de Atenção Plena poderá então perceber, em meio às ações no mundo, tal “notificação” de impulsos automáticos mover ações e afetos aflitivos e, através desta notificação, estará apto a evitar nutrir seus efeitos e condições de existência, avaliando eticamente os benefícios ou toxidades dos afetos que nos movem a cada instante. É interessante abordarmos o termo “notificação” e desviá-lo de seu sentido mais corriqueiro, pois na contemporaneidade cada vez mais os dispositivos eletrônicos, como aparelhos celulares e computadores, marcam e capturam nossa atenção com as notificações da chegada de um e-mail, de uma nova mensagem em um grupo de whatsapp e assim por diante e, geralmente, nosso movimento mais automático – uma vez que visualizamos tais notificações – é imediatamente responder a elas. Na prática de Atenção Plena, por outro lado, exercitamos não responder às notificações que se apresentam, mas percebê-las em seus surgimentos e desvaneceres – ao invés de sermos arrastados ou respondermos de modo automatizado a elas.

Dreyfus (2011) irá chamar de “compreensão distinta” a capacidade meta-atentiva de monitorar os estados mentais e afetivos e afirma que esta é uma dimensão essencial da prática de desenvolver a Atenção Plena, a qual, portanto, não é apenas baseada na capacidade de se concentrar/focar em um objeto unifocado. O autor brinca que jogadores de videogames são peritos neste campo (produzir atenção unifocada), mas enfatiza o exercício mais fino que a meditação envolve, pois esta atividade pressupõe a capacidade de “modular a atenção” e reconduzi-la quando esta vagueia, trazendo-a de volta ao objeto escolhido como amparo para o exercício. Dreyfus (2011) aponta ainda que a tradição tibetana capta e nomeia esse tipo de “atenção sábia” com o termo *dran shes*, que seria a combinação da capacidade de retenção da Atenção Plena (*dran pa*, que associamos à *shamatha*) com a capacidade de usar uma compreensão distinta (*shes bzhin*, que associamos à *vipassana*). É este tipo de atenção mais ampla que eventualmente pode levar o praticante a uma visão mais profunda da impermanência e abrir possibilidades contínuas de modulação dos estados mentais e afetivos.

Somente através da inclusão desta forma de compreensão podemos entender o alcance mais amplo da noção de Atenção Plena e assim estaremos aptos a perceber suas implicações em termos de transformações cognitivas e experienciais (DREYFUS, 2011, p. 51).

Em suma, após esta digressão sobre distintas formas de compreensão da noção de Atenção Plena, podemos então dimensionar sua amplitude, distanciando-nos do sentido mais limitado de engodo com vistas ao sucesso individual e/ou lucro, ou como atividade com fim em si mesma desvinculada de uma prática ética tal qual vemos espraiar-se na contemporaneidade. Tampouco definiremos a Atenção Plena como prática de não conceitualidade e aceitação sem julgamento do que surge à experiência no momento presente. Embora esta última noção contenha aspectos importantes, Dreyfus (2011) nos ajuda a alçar uma compreensão mais alargada da gama semântica do conceito de *mindfulness*, entendendo que, em seu nível mais básico (*mindfulness proper*), a Atenção Plena comporta a capacidade de prestar atenção a um objeto sem dele se afastar e, ainda, de retornar a este objeto quando nos percebemos dispersos, sem lutar, sem nos aborrecer ou tampouco nos fixarmos em tais dispersões.

Essa capacidade de reter o objeto é o que permite que a atenção traga este objeto em foco para que possamos lembrá-lo mais tarde. É este exercício que leva o praticante ao desenvolvimento de uma compreensão, um aspecto decisivo da prática da atenção plena [em seu sentido mais amplo de *wise mindfulness*] e que permite ao praticante avaliar os vários aspectos de sua experiência e distinguir, por exemplo, fatores mentais e emocionais saudáveis e insalubres. Essa forma de *wise mindfulness* difere da *mindfulness proper*, na medida em que inclui explicitamente a compreensão e a discriminação do objeto (DREYFUS, 2011 p. 51).

Mais uma vez notamos a articulação realizada pelo autor e a proximidade com as noções explicitadas neste trabalho em relação à prática de *shamatha* e de *vipassana*. Ressaltamos, por isso, que ao apresentar as distinções entre estas duas diferentes dimensões de Atenção Plena (*mindfulness proper* X *wise mindfulness*), não pretendemos afirmar sua dissociabilidade. De outro modo, afirmamos a interdependência entre tais concepções e até mesmo sua alimentação recíproca. O cuidado que devemos ter é o de não permanecermos fixados a seu sentido mais restrito, e sim ampliá-lo e discriminá-lo em tempos de confusão quanto às terminologias vinculadas à prática da meditação/Atenção Plena.

Dreyfus (2011) afirma que enquanto a *mindfulness proper* (poderíamos dizer, *shamatha*) é limitada ao aspecto retentivo, certamente é esta dimensão que fornece a base para uma compreensão mais ampla de *wise mindfulness* (*vipassana*), incluindo as dimensões mais

explicitamente investigativas e avaliativas que o exercício ajuda a cultivar. Dreyfus (2011) irá afirmar ainda em consonância com o que já mostramos a partir de Varela (1992) e Varela, Thompson e Rosch (2003), em relação à prática de *shamatha*, que o objetivo da *mindfulness proper* não é obter um estado calmo e focado, por mais útil que seja esse estado, mas usá-lo para obter uma compreensão mais profunda da dimensão de não dualidade e impermanência de todos os fenômenos. Além de favorecer uma compreensão intuída e corporificada da natureza mutável dos estados afetivos e mentais, tal compreensão ampliada pode contribuir para gerar liberdade diante de hábitos e tendências que produzem fixação e consequente sofrimento.

Em termos budistas clássicos isso significa que a atenção plena e a concentração são desenvolvidas com o objetivo de obter uma visão (*Vipasyanā*, *Vipassanā*) da natureza impermanente da realidade. Esta compreensão se dá em um primeiro momento de modo conceitual. Mas para ser realmente eficaz essa visão precisa ocorrer no nível não-conceitual (DREYFUS, 2011, p. 51).

Neste ponto, encontramos-nos novamente com Varela (1992) ao mencionar a raridade da aquisição de uma disposição em que o par sujeito-objeto “se deita para trás das costas” e “dá lugar a uma competência ética em que a imediatidade da ação predomina sobre a deliberação” (VARELA, 1992, p. 40). O autor afirma que tal experiência requer um percurso de aprendizagem e transformações sutis, e não diz respeito de forma alguma a meras descobertas do raciocínio. Dreyfus (2011) afirma ainda que não há nenhum problema em instruir os praticantes de modo iniciático, didático e conceitual para que permaneçam atentos aos seus estados mentais e corporais no momento presente, enquanto se abstêm de julgamentos e avaliações. Considera que esta é uma maneira útil de desenvolver o estágio inicial de Atenção Plena, pois precisamos desativar minimamente os padrões habituais de discursividade e reatividade através dos quais geralmente funcionamos. Considera, no entanto, fundamental percebermos que a Atenção Plena não é apenas atenção despreocupada e não interferente, uma vez que em seu sentido mais amplo envolve um processo de avaliação e responsabilização ética dos modos como agimos no mundo.

Este é, pois, o fio condutor que tentamos abordar aliançando-nos, especialmente aos trabalhos de George Dreyfus (2011), Francisco Varela (1992) e Varela, Thompson e Rosch (2003), a fim de escaparmos de compreensões estreitas da Atenção Plena como: 1) Engodo com vistas ao sucesso individual e/ou lucro; 2) Atividade com fim em si mesma, neutra e desvinculada

de um exercício de transformação ética; 3) Hábito ligado a modelos automáticos de resposta; e 4) Seguimento de regras gerais, naturalizadas e irrefletidas.

Também nos distanciamos da compreensão que tem sido habitual ao tratar a Atenção Plena como prática de estar presente e aceitar o que surge no fluxo da experiência, sem julgar ou conceitualizar. Como afirma Dreyfus (2011), “em um contexto clássico de ensinamentos a Atenção Plena é fundamental não porque forneça o grau de autoaceitação necessário para a saúde mental, mas porque leva a transformações experienciais e cognitivas irreduzíveis” (DREYFUS, 2011, p. 52).

Dreyfus (2011) menciona nossa dificuldade com o tratamento da noção de “avaliação”, relacionada muitas vezes à noção de “aprisionamento” por suas associações constantes com o termo “julgamento” em nossa cultura. Porém, o autor aponta que “os padrões reativos com os quais nos confrontamos não são nocivos porque sejam avaliativos, mas sim porque são reativos” (DREYFUS, 2011, p. 53). Tal sentença interpela compreensões estreitas e nos desafia a olhar para o hábito extremamente arraigado a partir do qual tentamos nos encaixar em experiências agradáveis e rejeitamos imediatamente as experiências que consideramos desagradáveis.

Poderíamos dizer, nesta visada, que a direção ética apontada para a prática de Atenção Plena é a de produzir descomposturas na suposta existência inerente do ego, fazendo vacilar a aparente dualidade dos fenômenos e dançar com a mutabilidade e interdependência da existência. Ou ainda, como afirmam Varela, Thompson e Rosch (2003), a proposta é “sacudir o acolchoamento feito de pressuposições e desfazer a armadura com a qual uma pessoa habitualmente se distancia de sua experiência concreta” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 43).

No contexto contemporâneo de intolerância às diferenças e modelos extrativistas de relação com a natureza e com o outro, no qual vemos atitudes autocentradas pilotarem a produção de mundos dicotômicos e excludentes, vale apostarmos na potência da educação em reencantar e fornecer caminhos outros (mais solidários e benéficos) para nos relacionarmos uns com os outros e com a biosfera. Apostamos que a prática do cultivo do silêncio através da meditação da atenção/consciência budista tal como temos apresentado nesta pesquisa, aliada a um exercício ético de cuidado com nossos pensamentos, falas e ações, pode ser ferramenta que

contribui com uma compreensão alargada da interdependência de nossas vidas em tessituras comunitárias.

3 PESQUISAR AO MODO HAIKAI

*Admirável
Não pensar ao ver um raio:
É fugaz a vida
Basho*

Há na postura daquele que escreve um haikai o paradoxal empenho de sustentar um estado ao mesmo tempo de presença e despojamento. No exercício da escritura poética, é preciso estar aberto ao que advém e irrompe de modo inesperado, atento ao que surge sem amparo nem aviso. É preciso versar; “fotografar o perfume” (LISPECTOR, 1996, p. 37).

A leitura de um haikai tem potência de inscrever rasuras no modo habitual e familiar de olharmos para o mundo, conectando-nos com o que se afirma, sem firmar, tampouco formatar. “É tão difícil falar e dizer coisas que não podem ser ditas. É tão silencioso. Como traduzir o silêncio do encontro real entre nós?” (LISPECTOR, 1996, p. 37).

Yves Bonnefay (1989), no livro *Haikais de Basho*, aponta que em matéria de haikai “a imperfeição é o cume” (BONNEFAY, 1989, p. 23). Esta frase emblemática pode nos deixar desconcertados. Afinal, que sentidos convocar para essa afirmativa? Sem responder imediatamente, podemos apenas seguir a frase contemplando-a: a imperfeição é o cume...

Bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso. Quero a profunda desordem orgânica que, no entanto, dá a pressentir uma ordem subjacente. A grande potência da potencialidade. Estas minhas frases balbuciadas são feitas na hora mesma em que estão sendo escritas e crepitam de tão novas e ainda verdes. Elas são o *já*. Quero a experiência de uma falta de construção. Embora este meu texto seja todo atravessado de ponta a ponta por um frágil fio condutor - Qual? O do mergulho na matéria da palavra? O da paixão? Fio luxurioso, sopro que aquece o decorrer das sílabas. A vida mal e mal me escapa embora me venha a certeza de que a vida é outra e tem um estilo oculto (LISPECTOR, 1996, p. 17).

O que parece estar em jogo nesta espécie de escrita luxuriosa é uma qualidade de tessitura que remete a um voluntário inacabamento, um regime de abertura no qual se funda a potência de diferir de si mesmo através de palavras crepitadas e precárias. Escutamos no chamado dos poetas uma convocação para viver-pesquisar ao modo haikai: experimentando as variações e bifurcações com um olhar peregrino que tateia, mas sem amalgamar.

No livro *Trilha Estreita ao Confim* (1997), acompanhamos ainda o relato da trajetória de viagem realizada por Matsuo Basho, um exímio haicaísta, nascido em 1644 em Ueno, pequena cidade japonesa da província de Iga. Nesse diário de bordo, aprendemos que o haikai deriva do clássico *tanga*, poema japonês de 31 sílabas; aprendemos também que o haikai é um poema curto de 17 sílabas. Poderíamos seguir a leitura do livro deste modo: atentos à direção de formalização da escrita e às regras de produção dos haikais.

No entanto, na feitura deste texto, optamos por ressaltar a dimensão de vivacidade que conecta o haikai a uma espécie de choque ou de súbito enlevo com relação ao que é efêmero: algo como um retrato móvel da impermanência dos dias. O retrato a que aludimos, porém, não se apresenta estático, fixo e estanque, mas acompanha a “nuvemovente” ventania do viver. “O próximo instante é feito por mim? Fazemo-lo juntos com a respiração. E com uma desenvoltura de toureiro na arena” (LISPECTOR, 1996, p. 2).

*Galho morto
E, nele pousado, um corvo:
Tarde de outono*

Basho

*a árvore curva
o voo do corvo
inverno.*

Basho

No livro *Haikais de Basho*, organizado por Olga Savary (1989), encontramos ainda uma passagem que remete a Roland Barthes. Nesta, o autor irá dizer que Basho costumava se afirmar como um morcego: “nem monge, nem leigo, nem pássaro, nem rato, mas algo de intermediário” (BARTHES, 1989, p. 55). Essas teriam sido as palavras do poeta ao se indefinir. É interessante observar como a recusa de identidades fixas e sólidas comparece na escritura poética de Basho, exigindo inclusive o uso de recursos para transformar e ampliar as palavras, tal qual em expressões traduzidas como “nuvemovente” ventania, raios “rosalaranjados” ou “negroazul” do céu.

Como afirmará Roland Barthes (1989), a poesia se exercita tateando os limites da palavra: “Há um momento em que cessa a linguagem (momento alcançado graças a um prolongado exercício) e é este corte sem eco que institui ao mesmo tempo a verdade do zen e a forma, breve e leve, do haikai” (BARTHES, 1989, p. 57).

No coração de um haikai, parece-nos então que há uma ode ao que é efêmero e processual. Ou, talvez, mais acertadamente uma ode ao que permanece presente quando tudo o mais se transforma e modifica: a dimensão insondável e misteriosa que compõe os movimentos incessantes de transformação dos fenômenos. Contemplar um haikai diz respeito ao convite

para conectar-se com a beleza (cortante e delicada) inscrita nos movimentos que compõem a obra sempre aberta dos processos de transformação do viver. “Minhas desequilibradas palavras são o luxo de meu silêncio. Escrevo por acrobáticas e aéreas piruetas; escrevo por profundamente querer falar. Embora escrever só esteja me dando a grande medida do silêncio” (LISPECTOR, 1996 p. 5).

Eiji Yoshikawa (2008), no terceiro volume da saga Musashi, menciona a experiência *mono-no-aware*, lembrando-nos do desafio de sustentá-la.

Possuir a visão *mono-no-aware*, a sensibilidade para perceber a frágil beleza das coisas terrenas e comover-se com sua transitoriedade. Um bushi sem o senso *mono-no-aware* é uma campina árida, sem flores nem luar. Ser apenas forte o torna semelhante à tempestade, mormente ele se dedica à esgrima, dia e noite sem cessar. *Mono-no-aware* torna o bushi compassivo, capaz de compreender e comover-se com a insignificância de todas as coisas terrenas (YOSHIKAWA, 2008, p. 110).

Inscrever a efemeridade, as passagens e bifurações e afirmar o fragmentário de um pesquisar vivo. Compor uma pesquisa ao modo haikai, na qual seja possível exercitar uma visão *mono no aware*. Tornar-se sensível aos processos de transformação da experiência e corporificar uma posição auscultadora. Sustentar uma postura escutadeira. Sensibilizar-se aos corpos expressivos, às palavras-ato. Notar nas palavras os portais para algo que não tem nome. Perceber que entre o silêncio e a palavra moram cintilações e colorações sonoras imprecisas. Que usamos palavras para deitar nas costas largas do silêncio...

Queria uma palavra alarve, muito gorda, uma que usasse todo o alfabeto e muitas vezes, até não se bastar com letras e sons e exigisse pedras e pedaços de vento, as crinas dos cavalos e a fundura da água. Uma palavra alarve que fosse tão feita de tudo que, quando dita, pousasse no chão definitivamente, sem se ir embora para que a pudéssemos abraçar. Beijar. (HUGO MÃE, 2017, p. 43).

Encontrar uma palavra alarve diz respeito a tocar de modo sensível no que há de efêmero, rugoso e processual, nas forças adensadas em um percurso. É o contrário de discursar. É incutir feitura onde se aparenta forma feita: “não somos mais do que a carne de um poema”, afirma Valter Hugo Mãe. “Eu perguntei: posso chamar a vida de poema? E ele respondeu: podes chamar a vida de poema” (HUGO MÃE, 2017, p. 61). A direção desta pesquisa é a de sustentar uma postura escutadeira na qual a palavra seja ao mesmo tempo coadjuvante e companheira. Desviar-se do desejo de completude, dissuadi-lo. Registrar o precário e colocar-

se “às costas dos olhos” (HUGO MÃE, 2017, p. 73). Demitir-se da pesquisa organizada sequencial e linearmente. Encontrar palavras acotoveladas para “um silêncio que é como o substrato do olhar” (LISPECTOR, 1996, p. 51). Seria isso cultivar uma experiência de pesquisa ao modo haikai? A tessitura desse trabalho convida ao faro do ouvido.

Selvagem o silêncio cresce, difícil.

(Orides Fontela, 1986)

Palavras - movo-me com cuidado entre elas que podem se tornar ameaçadoras; posso ter a liberdade de escrever o seguinte: "peregrinos, mercadores e pastores guiavam suas caravanas rumo ao Tibet e os caminhos eram difíceis e primitivos". Com esta frase fiz uma cena nascer, como em um flash fotográfico.

(LISPECTOR, 1996, p. 14).

3.1 COM QUANTOS OLHARES SE CONSTRÓI UMA RELAÇÃO?

Cabelos longos, lisos, negros e trançados, uma vestimenta modesta e vermelha e uma feição enruguecida delineiam os contornos da senhora cuja presença miúda e pacífica estranha olhos diurnos acostumados e nos chama a atenção desde à primeira vista. Ela cuida dos cantos mais oblíquos do ambiente em comum, anda com familiaridade e enxerga detalhes sutis no espaço restrito de deslocamentos, espraia incenso por todos os lugares e até mesmo nos átrios abertos da casa de retiro. Penso entre sussurros e saltos: *Será uma togdlema⁷⁵ entre nós?*

(Olho para cima a fim de vê-la, longe, lá no alto de uma montanha).

⁷⁵Antiga linhagem de mulheres *yoguinis* tibetanas que foi praticamente extinta após a invasão chinesa no Tibet. Jetsumna Tenzin Palmo junto com outros mestres refugiados na Índia têm feito esforços para reavivar essa rara linhagem de mulheres que praticam o Budismo Tibetano de modo aprofundado.

Os dias andam devagar e não se pode conversar neste recinto. Sequer falo tibetano e a senhora, tampouco, parece falar uma língua que eu compreenda. O silêncio nos cai bem e o respeitamos. No entanto, gestos contornam paisagens e olhares rastreiam pistas. Vejo trejeitos e faço leituras: *Mas que essa senhora tem jeito de togdema, tem jeito... Com esses olhos profundos que nos atravessam por inteiro! Mas, francamente, não a vejo meditando no salão... E, além do mais, por que uma togdema estaria aqui conosco e entre nós?*

(Olho lá de cima para vê-la, longe, descendo uma montanha).

Quatorze dias passam num piscar dos olhos. As monjas me trazem algumas frutas que havia encomendado na véspera. Entre sussurros e gestos desajeitados com as mãos ofereço à senhora algumas bananas e mangas. Ela responde baixinho, com olhar negro e fundo: “*Very Nice!*”. No dia seguinte, após o café, olho por todos os lados da cozinha, dentro da geladeira e fora dela, e por mais que procure não encontro qualquer das frutas. *Cadê? Será que a senhora entendeu que estava dando tudo pra ela?*

Os dias seguem devagar e continuam repletos e previsíveis. Dali duas manhãs, no entanto, uma caixa de madeira abre suas cordas. As frutas, todas, reaparecem na cozinha. A senhora me olha alegre e satisfeita. Cochicha baixinho o seu segredo: “*now, blessed*”. E em seguida sai. Reúne uma porção d’água, como faz regularmente, e molha as plantas do jardim.

– Sinto uns giros velozes rodopiando o nascer do dia: como se uma criança pequena e traquina afrouxasse as partes das peças irregulares que me compõem.

(Olho em seus olhos e percorremos, lado a lado, a vastidão de uma montanha).

“[...] O caleidoscópio faz um pequeno giro, e são outras as leis que regem este mundo, no qual persiste apenas um elemento comum: meu olho que olha, que olha.”

(CORTÁZAR, 2016, p. 64-65).

3.2 UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PESQUISADORA

*Lá onde o silêncio faz a curva
Meus ouvidos turvos
Ardem roucos
Uivam*

Como tecer dobraduras com a territorialidade que alimenta um percurso de pesquisa? É preciso mencionar, de saída, que a lida com os materiais de registro (diários de campo, memórias, fotografias, conversas que surgem num depois) escancaram e trazem à tona a dimensão mutável de nossos olhares concomitantes à transformação descontínua da realidade: “um instante nos leva insensivelmente a outro e o tema atemático vai se desenrolando sem plano, geométrico como as figuras sucessivas em um caleidoscópio” (LISPECTOR, 1996, p.7).

Fazemos contato com a vibratibilidade das experiências e a cada vez que revisitamos os materiais de registro somos surpreendidos por detalhes que haviam passado despercebidos. Estes, curiosamente, surgem agora distintos, a ponto de estranharmos sua ocorrência aparentemente estática em momentos anteriores. Cada releitura do trabalho exige uma reescritura de si na trama móvel e aparentemente independente da pesquisa. Essa composição caleidoscópica é alimentada pelos inúmeros encontros, pelo tempo que decorre e nos transforma, por conversas, pontuações feitas nas supervisões coletivas e nas bancas etc.

É curioso também observar como após os exames de qualificação deste trabalho, precisamos gerar distância em relação ao texto escrito, um tempo de recomposição e renovação do corpo para repovoar as palavras. Como se uma película de ar dispusesse um redemoinho ao redor do texto e revolvesse entradas e saídas até então invisibilizadas, abrindo linhas de atração e novas direções em zigue-zague que poderiam então ser percorridas. Vale também ressaltar certo embaraço com relação à montagem deste trabalho, pois a princípio pode parecer que o “campo” da pesquisa só aparecerá destas linhas em diante. Quer dizer, este capítulo moverá mais detidamente alguns acontecimentos surgidos no transcurso das oficinas de silêncio através da meditação budista da atenção/consciência, realizadas com estudantes secundaristas em uma escola pública no norte do Espírito Santo, como iremos adiante delimitar. Mas neste

entremeio, algumas questões então surgem: será que os outros capítulos são conceituais e neste iremos apresentar as experiências práticas? Os capítulos anteriores são “teóricos” e este corresponde à pesquisa de campo e as “práticas” propriamente ditas?

Márcia Moraes (2010) analisa o que produzimos com nossos dispositivos de pesquisa, vinculando-se ao trabalho de John Law (2003) para pensar, com este autor, o que ele denominou de “realismo euroamericano”. Tal abordagem tem como eixo principal a ideia de que há uma realidade lá fora, fixa e estável, isto é, uma realidade que existe independentemente de nossas práticas. Dessa concepção, derivam-se algumas outras: o “real” (que é preciso, delimitado e definido) sempre precederia as nossas tentativas de conhecê-lo. Tal “realidade lá fora” seria sempre única. “Uma só realidade, passível de ser conhecida de muitas perspectivas. [...] O mundo lá fora permanece o mesmo, a despeito de ser conhecido de muitos modos” (MORAES, 2010, p. 32). O modelo de pesquisa na perspectiva do realismo euroamericano traz implícita uma concepção na qual o “campo” é um “um lugar” que fornece dados empíricos e, portanto, cabe ao pesquisador o trabalho de produzir vias de inteligibilidade para os acontecimentos, para representar a realidade. Peter Spink (2003) enfatiza que nesta perspectiva a noção de “campo” é entendida como um universo “distante”, “separado”, “não relacionado”, “um universo empírico” ou um “lugar para fazer observações” (SPINK, 2003, p. 28).

Seguindo outros referenciais para seu trabalho, Spink (2003) afirma uma concepção de “campo” distinta. Para ele, o “campo” é uma processualidade multitemática formada por faces também múltiplas e concomitantes, argumentos parciais em disputa, artefatos e materialidades relacionadas. Como consequência dessas reflexões, o autor propôs para suas pesquisas uma noção cunhada de “campo-tema”, a partir da qual o campo não é mais entendido como um local específico e geográfico a ser explorado, mas diz respeito, antes, à processualidade de temas múltiplos, situados, contextuais e em relação constante.

O campo-tema, como complexo de redes de sentidos que se interconectam é um espaço criado - usando a noção de Henri Lefebvre (1991) - herdado ou incorporado pelo pesquisador ou pesquisadora e negociado na medida em que este busca se inserir nas suas teias de ação. Entretanto isso não quer dizer que é um espaço criado voluntariamente. Ao contrário, ele é debatido e negociado, ou melhor ainda, é arguido dentro de um processo que também tem lugar e tempo (SPINK, 2003, p. 28).

“Campos” são, pois, entendidos como construções político-sociais e, além disso, uma vez que não são lugares simplesmente físicos nem delimitados de antemão, podemos dizer que “estamos sempre potencialmente em múltiplos campos” (SPINK, 2003, p. 28). Para o autor, o “campo” de uma pesquisa começa quando penetramos um domínio e nos vinculamos a certa temática e não quando colocamos os pés em determinado local. Spink (2003) enfatiza que podemos, certamente, negociar acesso as suas partes mais densas (territorialidades específicas) e em consequência ter um senso de estar mais presente na processualidade do campo-tema. Mas isso não quer dizer que não estamos no campo em outros momentos: “uma posição periférica pode ser periférica, mas continua sendo uma posição” (SPINK, 2003, p. 28). “Há simplesmente maneiras de estar no campo-tema, incluindo a poltrona da biblioteca” (SPINK, 2003, p. 36).

Campo é o campo do tema, o campo-tema; não é o lugar onde o tema pode ser visto – como se fosse um animal no zoológico – mas são as redes de causalidade intersubjetiva que se interconectam em vozes, lugares e momentos diferentes, que não são necessariamente conhecidos uns dos outros. Não se trata de uma arena gentil onde cada um fala por vez; ao contrário, é um tumulto conflituoso de argumentos parciais, de artefatos e materialidades (SPINK, 2003, p. 36).

Assim, longe de ser um local onde acessamos à realidade como animais vistos no zoológico ou ainda uma espécie de aquário para onde tenderíamos a olhar pelo outro lado do vidro, o campo-tema nos inclui inteiramente (nem sempre de maneira explícita) na relação com determinados textos e políticas cognitivas, na articulação com uma rede de pesquisadores e autores aos quais nos aliançamos e, deste modo, situa-nos eticamente em debates politicamente coletivizados.

O autor enfatiza que essa política de pesquisa não diminui nossa obrigação de entender as consequências (a responsabilidade ética) de nossa presença no campo-tema e suas territorialidades. “O campo-tema é algo do qual fazemos parte desde o primeiro momento em que dissemos, “estou trabalhando com...” (SPINK, 2003, p. 36). Tal compreensão implica politicamente os pesquisadores, pois afirma que investigar é uma maneira de contar – e produzir – os mundos que ajudamos a construir. “Só o mal avisado pode pensar que isso é uma atividade neutra” (SPINK, 2003, p. 37).

A investigação em ação, portanto, se refere à ação de investigação e demonstra que estamos sempre em meio a processos situados, multitemáticos e complexos, o que inclui, no caso deste

trabalho em particular, uma trajetória que articula ações entre a Psicologia e a Educação; processos formativos enquanto pesquisadora-psicóloga-professora; alianças teórico-práticas e apostas na política cognitiva inventiva; experiências de trabalho, iniciação científica e extensão que atravessam um decurso formativo; uma viagem para Índia e a inserção na *Library of Tibetan Works and Archives* (LTWA) por um semestre durante a pesquisa de doutoramento; a relação com estudantes de psicologia em uma instituição de ensino superior privada no interior do estado; a relação com os alunos e professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio; o financiamento público de pesquisa através de um edital da Fundação de Amparo à pesquisa do Espírito Santo (Fapes); encontros inusitados com textos, aulas, paisagens; inserção em grupo de pesquisa no Núcleo de Pesquisa em Subjetividade e Políticas (NEPESP); o trabalho como professora substituta no Departamento de Psicologia da UFES; e as aulas em Psicologia da Educação... Afinal, são infindas as teias que compõem o campo-temático desta pesquisa. O início é sempre alhures: o campo é sempre alhures!

Quanto à relação entre teoria e prática, também nos contrapomos à ideia de que houve um percurso teórico e que, agora, apresentaremos a realidade “prática” da pesquisa. Desde o início nos esforçamos por compor um modo de escrita que arraste a atenção do leitor em direção a uma potência de rastreio e, vale dizer, esta é uma questão atuante, eminentemente teórico-prática e fundamental no campo-tema deste trabalho. Compartilho, pois, uma memória. Na viagem à Índia, que atravessou seis meses desta pesquisa, encontrei pessoas que marcaram um percurso de vida e delinearam trajetórias existenciais de partilha da existência. É certo que boa parte desta tese foi escrita naquelas terras. Pode não haver tamanha presença explícita da viagem em narrativas declaradas, mas o cheiro invisível das margens do *Ganga River* persiste nas letras que a compõem.

Dentre os inúmeros encontros neste período, devo mencionar a amizade surgida com uma psicóloga brasileira que viajava por diferentes países da Ásia e África do Norte, cartografando projetos sociais de apoio a mulheres em situação de vulnerabilidade social. Fizemos juntas um retiro de filosofia budista no *Tushita Meditation Center* em *Mcleodganj*, no estado de *Himachal Pradesh*, onde residi. Imersas na atmosfera de abertura que a viagem e a cidade provocavam, pudemos exercitar a escuta sensível de nossos trabalhos e o compartilhamento de saberes/fazer, o que oportunizou o nascimento de uma amizade que

segue viva e se nutre com cuidado, atravessando o Oceano Atlântico que nos distancia (atualmente, Priscila reside em Portugal). Depois do retorno ao Brasil, enviei uma parte “teórica” deste trabalho para que ela pudesse ler. Marcamos um *Skype* para dialogar sobre as escrituras. Na ocasião deste encontro, ela comentou algumas passagens do texto, lembrou cenas da viagem, recomendou-me alguns textos dos quais não me recordo ao todo, fez pontuações gramaticais que eu anotei e observei como diligência, conectou parágrafos a pensadores que leu, associou ideias e imagens. Em certo momento da conversa, ela me contou “como” leu o texto que eu havia lhe enviado.

– *Cris, li o texto antes de dormir, com lâmpada de abajur. É um texto pra ser lido com abajur.*

Achei curioso e em seguida indaguei:

– *Como assim?*

Ao que ela respondeu:

– *É... Sem forçar as vistas, sabe?! Sem forçar a cabeça também. Deixei o olho correr as páginas...*

A lembrança deste comentário trivial e aparentemente insignificante persistiu e restou me acompanhando por meses. Mais do que falar sobre a dimensão escutadeira materializada na corporificação da experiência, talvez a escrita deste trabalho se esforce por percorrer e traçar algumas de suas linhas de composição. E assim, quem sabe, talvez contribua para favorecer um gesto escutadeiro de atenção aberta na prática de sua leitura. Será que o texto aponta para a dimensão de atenção à espreita que o trabalho busca acentuar? Será que pode contribuir para inibição da atenção seletiva e a ativação de uma potência de rastreio?

Aspiramos que este contato direto, não mediado o tempo inteiro pela representação, possa atravessar a leitura de algumas passagens deste trabalho, o que pretendemos desde o seu início, e não somente no capítulo onde acontecimentos “práticos” do campo-tema têm primeiro plano. Assim, talvez este trabalho proponha algo a quem despretensiosamente senta

para lê-lo com a luz baixa de um abajur e imersiona em um plano de atenção ao mesmo tempo corporal, concentrado e aberto: no rastreio de pistas e pontas soltas mais do que na busca por explicações definitivas e organizações sequenciais.

Certamente, há momentos do trabalho que são mais densos, explicativos e esforçados em discriminar um campo de pesquisa e nos situar no debate em torno do cultivo do silêncio e através da meditação da atenção/consciência budista. Trabalhamos duro para discriminar sentidos ora conflitantes e ora coexistentes para a prática, mergulhamos em densos estudos da meditação da atenção/consciência (*shamatha/vipassana*), distinguimos a relação que pode ser cultivada como exercício ético dos engodos de sua apropriação capitalística, apontamos potências, riscos e limites; em suma, nós avaliamos, analisamos, exercitamos um caixa de ferramentas que não pôde ser comprada em uma venda qualquer, pois foi tarefa exigente de artesanaria e, sobretudo, da conexão afetiva com um campo-tema de pesquisa.

Deleuze, em famosa conversa com Foucault, afirma que “uma teoria é como uma caixa de ferramentas... É preciso que sirva, é preciso que funcione”. As teorias são “como óculos dirigidos para fora e se não lhe servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate” (DELEUZE *apud* FOUCAULT, 1979, p. 71). Aliançada com estes autores, podemos dizer que a escrita é uma prática, que a leitura é uma prática, tanto quanto as teorias são práticas de combate capazes de construir horizontes de sentido e, certamente, de erigir mundos.

E é disso que se trata nesta pesquisa: de nos esforçar para combater certas concepções de cultivo de atenção através da meditação e suas repercussões nas escolas que consideramos simplificadas e/ou reduzidas sem, contudo, pretender dispor da palavra final e verdadeira neste debate. Antes, sentamos novamente ao lado de Spink (2003) ao considerar que uma pesquisa não é um processo de “achar o real” ou uma investigação para descobrir a verdade última, ao contrário, é uma tentativa de confrontar, entrecruzar e ampliar os saberes. Por isso, “precisamos também buscar meios e formas de narrar e veicular nossos estudos que incluem e não excluem; que apoiam os debates e não afastem e excluam os debatedores” (SPINK, 2003, p. 38).

Feitas essas considerações sobre o modo como entendemos as noções de campo, teoria e prática de maneira absolutamente indissociável embora com especificidades, chegaremos ao momento de situar a delimitação de uma territorialidade do campo-tema em que esta pesquisa se alojou. Vale ainda dizer que se não hierarquizamos os capítulos desta pesquisa e os diferenciamos entre teoria x prática é para sinalizar que os distinguimos, antes, como ritornelos heterogêneos e conectados na composição de um trabalho possível. No abecedário de Gilles Deleuze, a questão da criação de conceitos é amplamente discutida pelo filósofo e nesta oportunidade ele aborda a ideia de ritornelo e suas conexões:

Criamos ao menos um conceito muito importante: o de ritornelo [...]. Para mim o ritornelo é esse ponto comum. Em outros termos, para mim, o ritornelo está totalmente ligado ao problema do território, da saída ou entrada no território, ou seja, ao problema da desterritorialização. Volto para o meu território, que eu conheço, ou então me desterritorializo, ou seja, parto, saio do meu território? (DELEUZE, 1997, p. 58).

Quando iniciamos uma pesquisa não sabemos ao certo que caminhos serão traçados nem quais trilhas necessitaremos abrir. É preciso que haja disponibilidade e abertura perante um campo problemático, além de muitos tateios para penetrar um território, nele repousar, e dele sair transformado. É preciso que haja, pois, silêncio perante um campo-tema estranho e instigador. É impreciso segui-lo e necessitaremos ser capazes de farejar os perfumes que dele afloram. Nesses ensaios, fazemos inúmeros movimentos revezados de estratificação e desestratificação, em diversas modalidades experienciais, a fim de operar um crivo no caos e apreender as intensidades difíceis de serem captadas imediatamente.

Para fugir da tentativa de generalização ou universalização do conceito, que seria o mesmo que falar: o ritornelo é isso ou é aquilo, Deleuze e Guattari apresentam uma espécie de tipologia envolvendo este conceito, assim como Nietzsche já havia feito com a sua Teoria das Forças. Ao invés de um único e mesmo conceito de força, o filósofo alemão nos apresenta a força sempre na sua relação com outras, permitindo-nos falar em forças ativas e reativas. Nietzsche nos leva a pensar que não existe força sozinha, por si só. Deleuze e Guattari vão fazer o mesmo em se tratando do ritornelo, remetendo o conceito sempre às circunstâncias em que é operado: um ritornelo está sempre em relação com outros ritornelos⁷⁶ (COSTA, 2006, p. 3).

Acerca de sua leitura do conceito de ritornelo, Costa (2006) aponta ao menos três componentes expressivos, ou três aspectos do ritornelo, como indicados por Deleuze e Guattari (1997). De maneira esquemática, podemos dizer que o primeiro aspecto do ritornelo

⁷⁶O conceito de ritornelo é tratado em Mil Platôs (1980) e no livro *O que é a Filosofia?*, escrito onze anos mais tarde (1991).

diz respeito à busca por um território, o que acontece quando vamos do caos a um agenciamento territorial, isto é, quando procuramos um ponto de ancoragem, uma trilha a ser seguida, quando ancoramos um rumo possível onde centrar nosso movimento e nele nos situar e repousar primeiramente. Em outras palavras, fazemos uma espécie de aceno gestual, a fim de penetrar certa atmosfera e adentrar um domínio a ser explorado. “Esta busca em direção ao centro, ao ponto, é o primeiro aspecto do ritornelo, também chamado de componente direcional” (COSTA, 2006, p. 3).

Deleuze e Guattari (1997) evocam para este primeiro aspecto do ritornelo a imagem de uma criança que é tomada pelo medo, no escuro, e se tranquiliza ao cantarolar. Nessas circunstâncias, a criança anda e dá voltas, abrigando-se na ancoragem de sua cançãozinha. O seu “tralalá” é uma espécie de esboço que traça um centro estável no seio do caos. Como poderíamos vislumbrar este primeiro aspecto do ritornelo no processo de realização desta pesquisa? Talvez a resposta se acomode no movimento direcional que o primeiro capítulo deste trabalho apresenta, isto é, no momento em que situamos certa intuição e paisagem de prática em companhia de Dersu Uzala, Varela, Thompson, Rosch, Rilke, Deleuze, entre outros. Estes intercessores⁷⁷ são como nossa cançãozinha, nosso “tralalá”, pois amparam o movimento de adentrar e tocar em pontos essenciais da formação de um trajeto possível para a pesquisa, contribuindo para a imersão no caos do campo-tema e fazendo um corte no movimento heterogêneo a partir do qual um argumento pôde ser pinçado.

O segundo aspecto do ritornelo, por sua vez, diz respeito ao processo de traçar um território em torno da marcação inicial, isto é, de erigir uma posição nascente ao redor do domínio em que se pretende atuar. “A busca não se dá mais por um ponto, pela única e repetitiva cançãozinha, mas sim pela construção de um espaço dimensional a ser habitado” (COSTA, 2006, p. 3). O segundo aspecto do ritornelo corresponde, pois, à construção de componentes nos quais “motivos territoriais” podem aparecer. No segundo aspecto do ritornelo, construímos um sentido de “em casa” ao utilizarmos componentes diversos e referenciais variados, os quais não preexistiam a sua tessitura. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1997,

⁷⁷Para Deleuze (1998) os intercessores são quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor. “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores”. (DELEUZE, 1988, p. 156)

este domínio “protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 101).

Nesta pesquisa, o segundo aspecto do ritornelo talvez ganhe maior força de expressão no capítulo subsequente ao primeiro. É quando nos esforçamos por dimensionar e discriminar um domínio, por examinar e detalhar alguns aspectos envolvidos no campo-tema da pesquisa e por marcar nossas distâncias em relação a certas práticas diante das quais nos encontramos em relação de heterogênesse. Neste segundo capítulo, apresentamos concepções e modos de compreender a atenção e suas relações com a aprendizagem, expomos um aprofundamento da direção ética envolvida na prática de meditação da atenção/consciência (*shamatha/vipassana*), bem como limites e os riscos contemporâneos voltados a sua mercantilização e esvaziamento ético. Como assinalam Deleuze e Guattari (1997), a construção de território inclui também este processo de “marcar certas distâncias” e apontar zonas de diferenciação (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 111).

O terceiro aspecto do ritornelo, por fim, diz respeito à saída do agenciamento em direção a outros agenciamentos, o que acontece quando entreabrimos o círculo, “nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 101). O terceiro aspecto do ritornelo corresponde, pois, à operação das linhas de fuga, das pontas de desterritorialização que assinalam a inevitabilidade e finitude do território, sua provisoriedade constitutiva. Deleuze e Guattari (1997) chamam este aspecto de “componentes de passagem”, são componentes de fuga onde se dão os deslocamentos. É quando “lançamo-nos e arriscamos uma improvisação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 101).

Este terceiro aspecto do ritornelo, sem dúvida, ganha maior expressão no capítulo adiante, cuja territorialidade densa do campo-tema não cessou de nos equivocar, fraturar e provocar hesitações e titubeios. Afinal, como cultivar o silêncio e a imobilidade em meio a tantos ruídos e movimentos no espaço escolar? Meditar com estudantes secundaristas em oficinas semanais no espaço da escola, seria algo apropriado? Possível? Como construir um plano participativo entre nós por meio (*intermezzo*) de um engajamento afetivo com o campo-tema proposto? Como praticar um desprendimento em relação a interesses individuais e cavalgar

na direção de um alargamento que pudesse incluir a presença e os interesses produzidos em sintonia nesse oficiar?

Vale ressaltar que manter a possibilidade de abertura sempre foi essencial para esta pesquisa e, ao mesmo tempo, nos fez recorrentemente hesitar, pois implicou em estarmos cara a cara com o desafio de fitar a incerteza e nos depararmos com o não saber. Assim, a lida com este trabalho não pôde almejar completude, organização estática e tampouco concepções e objetivos definidos de antemão. Afinal, foi preciso (ou impreciso? ou imprevisível?) todo um trabalho para traçar coletivamente um percurso na processualidade mesma dos encontros.

É importante assinalar também que embora estejamos concatenando a ideia de uma maior expressão de cada aspecto do ritornelo a distintos movimentos desta pesquisa, na prática, o ritornelo implica a coexistência destes três dinamismos. “Três aspectos de uma só coisa, e não três momentos sucessivos de uma evolução” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 102). Trata-se, portanto, da atualização de um movimento circular – territorialização, desterritorialização, reterritorialização – e da cadência rítmica entre gestos ininterruptos e intimamente relacionados.

Aliás, é importante também lembrar o seu acontecimento simultâneo nesta pesquisa, pois houve revezamento entre a escrita deste trabalho e a experimentação oficinaira com os jovens estudantes na EEEFM Santo Antônio. Isto é, não planejamos ou pensamos conceitualmente primeiro para depois irmos para a prática. Inclusive, em muitos momentos ocorreu o inverso: os acontecimentos surgidos no oficiar disparavam questões que nos deslocavam teoricamente, ou seja, que nos faziam buscar materiais diversos para ajudar a analisar os acontecimentos.

Da mesma forma, assim como o encontro com a territorialidade do campo-tema acionou sobremaneira às pontas de desterritorialização, também a escrita de cada capítulo em particular foi mobilizada pela circularidade dos três componentes coexistentes em um ritornelo. Assim, em determinados momentos, o exercício da palavra escrita escorreu de nossos dedos e conduziu a surpresas languageiras, de modo que caminhos imprevisíveis foram traçados pela palavra também.

Da mesma forma, o movimento do oficiar embora tenha mobilizado, sobretudo, as pontas soltas que desorganizam planejamentos prévios, certamente não prescindiram de planos de organização que se materializaram, por exemplo, nos horários regulares para a prática, no cultivo da disponibilidade, da presença e do estudo, além da frequência imprescindível das supervisões semanais com as monitoras e tutor do projeto de pesquisa, os quais funcionaram como nosso “punhadinho de terra necessária” (COSTA, 2006, p. 22), nosso “chão” para encarar o caos corporificado nos acontecimentos inesperados que surgiam cotidianamente.

“Aterrissar, amerrissar, alçar vôo”... (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 104)

Assim, entre aterrissar, amerissar e alçar voo, nós constituímos um ouvido possível para dar lugar a este trabalho e escutar de modo tátil os seus sinais. Vale ainda dizer que esta pesquisa apresentará algumas cenas narradas desde a perspectiva da constituição de espaços-tempos diferenciadores. Quer dizer, pretendemos marcar o sentido da palavra “cena” como lugar de atuação e alojamento provisório, ressaltando a efemeridade e a potência de desmanchamento que toda cena (como um ritornelo) comporta. Alicia Fernández (2012) retoma a etimologia da palavra “cena” e mostra que o termo inclui dois vórtices em sua composição:

- a) Espaço de hospedagem transitória, de amparo e proteção momentânea (*escena*);
- b) Lugar onde se brinca, onde se mostra um acontecer (*scaena*).

A pesquisadora assinala essas duas acepções, pois a palavra “cena” deriva de um vocábulo latino e outro grego. A origem latina surge do termo *scaena* e é utilizado para denominar um cenário, o lugar onde se atua uma obra de teatro e onde se mostra algo para os expectadores. A etimologia grega, por sua vez, aponta *escena* como referência à choça ou à tenda utilizada pelos nômades para se alojar por breves períodos de tempo em sua travessia. São, portanto, estes dois aspectos inerentes a toda cena: “seu caráter lúdico e de alojamento provisório” (FERNÁNDEZ, 2000, p. 27) que retomamos neste trabalho para movimentar o pensamento e analisar situações concretas que atravessaram o oficiar.

Laçaremos mão de cenas ocorridas em momentos diversos (antes, durante e depois) da ocorrência das oficinas na escola e que nos permitiram operar análises diversas. É importante destacar este ponto, pois consideramos crucial nos atentar para aquilo que escapa e foge à dimensão do tempo cronológico e suas continuidades linearizadas sem, no entanto, dispensarmos a cronologia precipitadamente.

Baptista e Gatto (2016) nos auxiliam na tarefa de articular temporalidades ao abarcar três dimensões distintas e coexistentes do tempo, conectando-as ao trabalho em psicologia escolar. Os autores propõem esse debate situando a existência, na antiguidade clássica, de três conceitos que os gregos dispunham para caracterizar o tempo: *khronos*, *kairós* e *aión*. É a articulação entre estas dimensões coexistentes, e não uma precipitada exclusão de qualquer uma de suas camadas, que nos esforçamos por apresentar ao longo deste trabalho.

O primeiro aspecto refere-se à temporalidade linear cujos acontecimentos podem ser encadeados dentro de uma lógica causal. Seria nosso velho conhecido *khronos*: o tempo dos calendários, dos programas e cronogramas, das pautas, tempo das frequências e avaliações delimitadas. Os autores apresentam a alegoria do titã *khronos* que devora seus filhos, os deuses do Panteão e, assim, põem em jogo a avidez deste tempo que devora a tudo e a todos. “É sobre a ameaça do aniquilamento e do apagamento dos rastros que se opera o tempo cronológico” (BAPTISTA; GATTO, 2016, p. 2). Walter Kohan (2018) nos lembra que *khronos* é sucessivo, além de consecutivo, irreversível e homogêneo e, deste modo, todo movimento no tempo cronológico é equivalente (um segundo é igual a qualquer outro e uma hora terá sempre os mesmos sessenta minutos). No trabalho da pesquisa, essa dimensão certamente comparece em nossos planejamentos, nas datas prescritas para a entrega de relatórios técnicos e financeiros junto à Fapes, nas chamadas relacionadas à frequência dos participantes e, inclusive, no conjurar o apagamento possível que este devorador pode trazer às suas outras esferas constitutivas (*kairós* e *aión*).

O segundo aspecto refere-se, pois, à experiência do tempo oportuno que salta sobre nós, o tempo das oportunidades, o “tempo-quando” das ocasiões. Baptista e Gatto (2016) apontam que o deus *kairós* é descrito na mitologia grega como um ser ágil e vertiginoso que andava nu e com apenas um cacho de cabelos na testa, o que tornava possível que ele fosse agarrado e segurado por alguns átimos de segundo, para, por fim, escapar ligeiro e escorregadio das

mãos de quem pôde lhe alcançar por breves instantes. Kohan (2018) ressalta que *kairós* qualifica *khronos*, pois *khronos* é homogêneo e indiferenciado enquanto que *kairós*, por outro lado, introduz uma qualidade intensiva, instaura uma diferença na experiência.

Têm coisas que só podem ser feitas em determinados momentos e há momentos oportunos para fazê-las, e que se não as fizermos nesse momento, não dá certo [...]. Às vezes uma professora nos toca em um momento delicado e tem um efeito que, em outro momento, o mesmo toque passaria sem mais (KOHAN, 2018, p. 301).

As cenas que são apresentadas neste trabalho têm a função eminente de compartilhar os átimos de instante nos quais pudemos agarrar o topete de *Kairós*, isto é, as ocasiões em que estivemos oportunamente posicionados para acolher a hesitação, os titubeios e a indeterminação propícia ao exercício do pensamento.

Em relação à terceira dimensão do tempo vale dizer que temos ainda *aión*, o tempo da experiência – que é muito difícil de ser apreendido em palavras –, uma vez que é superfície avessa à espacialidade discursiva e, portanto, resta-nos tentar uma aproximação por exercício poético (de criação poética) para lhe tocar as entranhas. Walter Kohan (2018) afirma que “*aión* é o tempo que não passa, que não sucede, é o tempo que dura.” (KOHAN, 2018, p. 302). O tempo aiônico é aliado à vibração intensiva, é tempo da qualidade e não da quantidade, tempo da “criança que criancia” (KOHAN, 2018, p. 303).

Na escola o tempo *aión*, literalmente, é um tempo que está para ser perdido e não para ganhar nada. As coisas mais interessantes que nós fazemos na vida, bom eu estou exagerando um pouco, as coisas mais interessantes que eu fiz na minha vida, foram quando eu perdi tempo, quando eu tinha tempo para perder, quando eu podia me dedicar àquilo que não era necessário fazer em determinado tempo, mas era o que eu podia fazer a partir de ter tempo para poder pensar o que eu queria fazer com a minha vida. Porque se vocês se põem a pensar, *aión* não é apenas o tempo de brincar e da infância, mas é também o tempo do pensamento. Quando nós pensamos, precisamos de tempo para pensar, precisamos poder perder tempo (KOHAN, 2018, p. 304).

Nesta pesquisa *aión* mostra sua face em inúmeros gestos que demonstram a constituição de um plano vincular de confiança no qual o exercício de estar juntos – em companhia displicente – faz durar uma colaboração intensiva. Algo que se expressa quando algumas estudantes secundaristas marcam de se encontrar na casa de uma delas, fora do horário das aulas e da oficina, para fazerem um bolo de laranja e um suco de mexerica que “precisariam” levar na oficina do dia seguinte. Bem sabemos que a graça toda residia, muito mais, na

possibilidade de estarem juntas (o que se repetiu inúmeras vezes) para perder tempo, tricotar conversas, dispor de um encontro desapressado e para tecer manhãs em um cotidiano livre de armações.

Aión, enquanto dimensão fundante, atravessa e dá base para as outras dimensões e camadas temporais, assim como ampara a processualidade desta pesquisa. Afinal, se perdemos tempo, não é como quem joga fora algo, mas como quem se alicerça na confiança de que perder e ganhar não são mais que duas faces de um mesmo engodo. Resta-nos, pois, ultrapassar essa jogatina e desposar as marcas provocadas pela dimensão *aión* da experiência.

Suely Rolnik (1993) encosta intimamente na pele de *aión* e lhe dá o nome “marcas” para caracterizar a textura invisível dos fluxos que injetam porções de estranhamento, exigindo acuidade e hábil manejo na produção das novas posturas existenciais em germinação. *Aión*, desde essa perspectiva, são “ovos prenes de linhas existências” (ROLNIK, 1993, p. 4). Em outras palavras, sua dimensão larvar ultrapassa a cronologia: é nascedouro cronogenético.

Encontramo-nos em outro tempo, que funciona segundo outra lógica que não é mais a de uma sequência linear. Podemos designar esta lógica por vários nomes dependendo do aspecto que queremos destacar. Por exemplo, podemos chamá-la de "genealogia", se consideramos que se trata da lógica de uma gênese, no sentido não de causa, mas de processo de constituição; podemos chamá-la de "cronogênese", se consideramos que se trata da lógica da gênese do próprio tempo, na medida em que são como que linhas de tempo que se abrem, estas múltiplas e imprevisíveis direções em que vai se produzindo a realidade (ROLNIK, 1993, p. 3).

Nesta pesquisa, instalamo-nos na fronteira entre as inúmeras qualidades incomensuráveis do tempo, suas faces indissociáveis e superfícies de conexão. Ora damos a mão à *khronos* e caminhamos ao lado dele em linha reta: seguimos obedientes a sua direção. Ora passeamos em companhia de *kairós* e podemos notar os solavancos em nossas costas quando somos puxados por este faceiro para lados distintos do que antevínhamos. Esta concepção *kairós* nos remete a Félix Guattari (1981) quando o autor nos recomenda a “não atrapalhar” a emergência dos acontecimentos e a permanecer na adjacência dos processos em curso, ao invés de nos precipitarmos ativamente em sua direção.

Vale lembrar ainda uma concepção *Aimara* de tempo. Segundo Walter Koan (2018), os povos *Aimara* tradicionais da Bolívia afirmam que o passado está a nossa frente, diante de nossos

olhos: é o que vemos com mais nitidez. O futuro por sua vez está as nossas costas, é o que não podemos enxergar antecipadamente. Além disso, para os *Aimaras*, o presente é o instante fugidivo que nos atravessa e cai sobre nós, de cima para baixo. Inteiro! Poderíamos dizer que o presente exige que repousemos face a face com *aión*: para ouvirmos seus chamamentos a lembrar-nos que a vida é um campo aberto e repleto de caminhos. Podemos afirmar que as múltiplas faces do tempo fazem peripécias entre si e sussurraram ao pé de nossos ouvidos um aforismo certo:

“[...] as coisas importantes nunca acontecem onde esperamos...” (GUATTARI, 1981 p.140).

Este texto é a prova dos nove.

“O tempo é aquilo que impede que tudo seja dado de um só golpe [...] Ele deve portanto ser elaboração.” (BERGSON, 2006 p. 106)

3.3 CRONOLOGIAS NO TRANSCORRER DA PESQUISA

Na tentativa de recontar e arrematar provisoriamente um percurso de trabalho, poderíamos inventar um marco inicial, correndo todos os riscos de sermos nada mais que arbitrários e ficcionais. Em 2015, quando atuava como professora das disciplinas de “Psicologia Escolar” e “Aprendizagem e Processos Relacionados”, em uma instituição de ensino superior privada na região norte do Espírito Santo, pleiteei financiamento para a realização de um projeto de pesquisa a partir de um edital aberto pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes-ES). Desejava, àquela época, ampliar a possibilidade de que estudantes da graduação em Psicologia pudessem dispor da experiência de pesquisa e extensão, absolutamente rareada na instituição onde lecionei.

Inicialmente, estes eram os recortes e contornos: projeto de pesquisa envolvendo uma proposta de oficinas de silêncio, através da prática de meditação da atenção/consciência (na via de *shamatha*), a ser realizado com estudantes de ensino médio, em uma escola pública, no município de São Mateus-ES. A partir desses contornos ainda bastante imprecisos, anunciei nas duas turmas em que dava aula a proposta de realização da pesquisa. Alguns estudantes

demonstraram interesse, começaram a participar do grupo de estudos em maio de 2015, sendo que três desses estudantes se vincularam posteriormente de modo formal à pesquisa, duas como monitoras bolsistas e uma na forma de monitoria voluntária.

Iniciado o grupo de estudos, começamos também a delinear as questões em torno da construção do projeto de pesquisa. As estudantes já não eram completamente estranhas à temática, pois havíamos nos encontrado nas matérias lecionadas e tocado em temas como a experimentação de regimes atencionais mais abertos e conectados ao presente, havíamos realizado curtas experiências de silêncio em sala de aula, debatido sobre temas como os processos de medicalização da educação, especialmente no que tange ao Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), havíamos também levantado discussão em torno dos desafios de cuidar sem nos orientar primeira e exclusivamente pela via medicamentosa, além de pensarmos conjuntamente os desafios que atravessam o campo da educação, a partir do trabalho teórico-prático de autores que realizam análises institucionais no contexto da escola.

Inclusive, partilháramos de uma experiência durante a matéria de Psicologia Escolar na qual se propunha exercitar uma atividade prática de Atenção Plena na respiração⁷⁸ com crianças de uma escola pública de ensino fundamental localizada na cidade. Propúnhamos a construção de um dispositivo onde pudéssemos, junto com as crianças, reparar na respiração e nos concentrar nas sensações táteis envolvidas no processo respiratório. Nesta prática, recomenda-se que a Atenção Plena seja dirigida às narinas ou ao lábio superior cujo impacto da respiração é sentido de maneira mais distinta.

Vale ressaltar que muitos professores e pesquisadores têm investigado maneiras de tornar este exercício lúdico e interessante para as crianças, e a nossa proposta experiencial era investir por essa via no contexto escolar. No livro *Meditação em ação para crianças*, Greenland (2010) aponta que cultivar o silêncio com os pequenos tem suas particularidades: é preciso

⁷⁸Para a realização dos primeiros quatro estágios de *shamatha*, o pesquisador Allan Wallace (2008) recomenda a prática da Atenção Plena na respiração (*anapanasati*), cujas variações podem ser encontradas no Zen e Budismo Tibetano. Em um capítulo anterior deste trabalho delineamos os estágios de *shamatha* conforme descritos pelo mestre indiano Kamalashila a partir dos comentários de Allan Wallace. A tradução de *anapanasati* em inglês é *Mindfulness of breathing* e em português Atenção Plena na respiração. Allan Wallace (2008) recomenda acessar *Bhikkhu Nānamoli: Mindfulness of breathing* para uma coletânea completa de textos acerca do tema (WALLACE, 2008, p. 26).

manter a prática leve, simples e lúdica. A autora sugere inúmeras possibilidades – atenção plena à respiração, atenção plena ao corpo e bondade amorosa – pelas quais percebeu bastante interesse por parte das crianças (GREENLAND, 2010, p. 35). Conversamos com a diretora sobre essas e outras possibilidades práticas que poderiam ser colocadas em ação no dispositivo-oficina que pretendíamos construir na escola. A diretora recebeu a proposta de trabalho com entusiasmo, assim como outros trabalhadores da instituição. A questão que a deixava aflita, no entanto, materializou-se na seguinte pergunta endereçada a nós:

– Mas os alunos que vão participar desse projeto não precisarão parar de usar Ritalina, né?

Curioso, pois a proposta não era voltada para alunos diagnosticados com TDAH, mas para estudantes em quaisquer condições, pois partíamos do pressuposto de que o cultivo de regimes de atenção mais corporificados (na via de uma aprendizagem da atenção) seria de benefício para as crianças em geral. A questão levantada pela diretora produziu análises. Como conjugar práticas que se afirmam de cuidado, mas apresentam orientações tão diversas? Seria possível? Não que o uso de medicamento não seja necessário em alguns casos, mas nos espantamos ao saber da quantidade de estudantes medicados naquela escola. Ao questionar o excesso, ouvíamos falas que apontavam para a possibilidade de que os professores “descansassem” um pouco diante da agitação característica manifestada pelos estudantes e, ainda, diante do próprio funcionamento acelerado da escola, o que se agrava perante a quantidade de crianças em cada turma, notadamente acima das possibilidades de acompanhamento singular por um único professor.

Além disso, não podemos deixar de mencionar que um emaranhado de forças em jogo se apresentava: precariedade dos vínculos empregatícios (contratações por regime de designação temporária) e certa fragilidade de relação sustentada com a comunidade escolar e as famílias, produzindo desinvestimentos em várias direções. Somada a experiências como essa, aparecia como questão para mim uma genuína percepção do desafio no contato seja com crianças, seja com jovens e/ou adultos, pois temos experimentado na contemporaneidade um regime de experiência atencional absolutamente desconectado das atividades que se realizam a cada vez.

Vale ressaltar ainda uma trajetória formativa na psicologia que foi me encaminhando para o campo da educação: a pesquisa de iniciação científica, na qual discuti processos de

medicalização da educação, especialmente no que diz respeito ao diagnóstico de TDAH; e o mestrado em psicologia, como uma tentativa de abordar o cultivo da atenção como prática de transformação de si e do mundo. Além disso, devo mencionar as formações para além da universidade que me colocaram cara a cara com esse campo problemático. Percebemos em nosso cotidiano que a atenção sustentada por nós costuma vaguear feito uma folha que cai da árvore e é constantemente levada pelos ventos que sopram. Vivenciar tal desconexão e desejar experimentar outros regimes e posturas existenciais possíveis impulsiona um caminhar de vida-pesquisa no qual este trabalho se insere como exercício de conexão.

O edital de Pibic-Jr, lançado pela Fapes apresentava características específicas. Trata-se de um programa nacional de concessão de bolsas para estudantes do ensino fundamental, médio e profissional de escolas públicas, criado pelo CNPq em 2003. A proposta do Pic-Jr é aproximar estudantes do ensino fundamental e médio aos estudantes de graduação e pós-graduação e inseri-los em experiências de pesquisa⁷⁹. Como condição para que o projeto de Pic-Jr fosse provado e continuasse em andamento, exigia-se a participação de dez estudantes do ensino fundamental e/ou médio de uma escola pública do estado, preferencialmente de regiões consideradas prioritárias pela Fapes em virtude de alto índice de evasão escolar, violência nos bairros e baixo rendimento em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, a equipe formal do projeto deveria contar com uma figura de coordenação (assumida por mim), dois monitores-estudantes da graduação (no caso, de Psicologia) e um tutor que devia ser professor regente de uma matéria afim ao projeto de pesquisa na escola parceira onde o trabalho seria realizado.

A escolha da escola parceira se deu em função de dois motivos em particular. Apesar de residirmos, estudarmos e trabalharmos à época no município de Nova Venécia-ES, a área prioritária de abrangência do edital da pesquisa não contemplava essa cidade. Assim, optamos por realizá-la em São Mateus, município fronteiro que compunha a área de abrangência do edital e era de acesso possível para nós. Iniciamos neste período de 2015 um trabalho de habitar e conhecer o território que possibilitaria a realização da pesquisa. A Escola Estadual

⁷⁹A participação nas pesquisas de Pic-Jr acontece com bolsas de estudo, sendo que o valor das bolsas é pré-determinado pela Fapes e varia conforme a função no projeto. A bolsa de coordenação é de R\$500,00 reais e não pode ser acumulável com outras bolsas de estudo. A bolsa de tutoria (professor regente na escola onde a pesquisa acontece) é de R\$400,00 mensais; as duas bolsas de monitoria (estudantes da graduação participantes da pesquisa) é de R\$400,00 mensais; e as bolsas dos estudantes da escola inscritos no Pic-Jr é de R\$100,00 mensais.

de Ensino Fundamental e Médio Santo Antônio foi investida de forma um tanto aleatória dentre outras possíveis dessa região, tendo em vista, sobretudo, a circulação de ônibus que possibilitariam nossa frequência regular.

Trata-se de uma escola que fica localizada no bairro que lhe dá nome e atende a mais de dez bairros localizados em uma região periférica da zona urbana do município de São Mateus-ES. A EEEFM Santo Antônio localiza-se na margem direita da BR 101, considerando o sentido Sul-Norte, e é limitada pela margem direita do Rio Cricaré, um dos principais rios da região norte do estado. Este rio abastece a cidade com recursos hídricos para o consumo básico e constitui uma fonte de renda e sobrevivência para inúmeras famílias que vivem da pesca e da agricultura familiar. Observe-se que o núcleo urbano e econômico central do município encontra-se na margem esquerda da rodovia, com eixo de desenvolvimento em sentido oposto à localização do bairro e seu eixo de crescimento.

Vale ressaltar ainda que a localização marginal do bairro Santo Antônio não se dá apenas pelo aspecto geográfico de sua localização, mas também pela realidade socioeconômica da população que o habita. Muitas famílias que ali vivem são oriundas das comunidades quilombolas da região de Sapê do Norte, que por motivos diversos de necessidade de êxodo rural abrem mão da sua existência no campo para “ir morar na rua”, expressão utilizada na região para designar quem estabelece residência na zona urbana do município.

Dentre os perfis familiares dos estudantes da escola, podiam-se observar muitos que viviam em famílias numerosas em apenas uma residência, na qual os avós desempenhavam a chefia familiar, acolhendo filhos solteiros com maior ou menor dependência financeira, filhos casados com seus cônjuges e os respectivos netos, além de primos, sobrinhos e enteados. Em alguns casos, era comum os pais deixarem os filhos estudantes com os avós destes por meses, acompanhando migrações sazonais por motivo de trabalho, sobretudo relacionado com as colheitas e plantios agrícolas entre os estados do Espírito Santo, Bahia e Minas Gerais.

Podemos mencionar ainda a situação relatada pelo professor Diego Barbosa (tutor do nosso projeto de Pic-Jr) em relação a uma jovem com idade entre 15 e 16 anos, estudante da 1ª série do ensino médio do turno vespertino, cujos pais se mudaram para o município de Serra (região da grande Vitória). Nesta ocasião, a estudante permaneceu em São Mateus, residindo sozinha. Era uma das estudantes mais aplicadas de sua turma, mas após a situação de distanciamento parental passou a faltar bastante à escola, pois começou a trabalhar como

diarista e empregada doméstica, conseqüentemente, abandonando o ensino médio regular e retornando à escola somente no ano seguinte na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Havia também casos de estudantes da escola que residiam em abrigo provisório sob a guarda do Conselho Tutelar Municipal, devido à ausência, morte ou encarceramento dos pais. No ano de 2017, através de atividades cineclubistas semanais neste abrigo, em uma ação do Cineclube El Caracol⁸⁰, o professor tutor Diego teve mais proximidade com a realidade social de alguns estudantes da EEEFM Santo Antônio e partilhava frequentemente conosco suas impressões.

Podemos dizer que quanto mais habitávamos o território da escola mais se visibilizava complexidades de sua constituição, as tessituras e as relações de força que tornavam desafiadoras a escolarização de muitos estudantes. Antes mesmo que o projeto fosse investido formalmente, tecíamos conexões e redes possíveis com a comunidade escolar e com o bairro. Acertada a nossa entrada com a diretoria da escola, iniciamos um processo de habitação da EEEFM Santo Antônio. Uma das primeiras atividades realizadas desde a composição da equipe de pesquisa foi conversar com os estudantes e procurar por praças e outros espaços de convivência próximos à escola.

Considerávamos importante mapear os espaços culturais e de convivência do bairro, até mesmo para que eventualmente as oficinas pudessem ocorrer fora do espaço institucional da escola. Na metodologia cartográfica com a qual nos conjugamos, a habitação do território da pesquisa passa pelo cultivo de uma receptividade afetiva e por deixar-se impregnar pelos movimentos e forças constituintes de um campo de trabalho (PASSOS, ALVAREZ, 2009, p. 137). Começamos então a perscrutar os movimentos e sussurros da escola, do bairro e da comunidade desde junho de 2015, sendo que o projeto de pesquisa foi implementado em novembro deste mesmo ano. A duração formal foi de 24 meses, tendo sido finalizada em outubro de 2017.

⁸⁰Trata-se de um cineclube itinerante fundado em 13 de agosto de 2014 e voltado para a formação, pesquisa e difusão do cinema e da produção audiovisual latino-americana. O professor Diego foi cofundador e participante deste cineclube e desenvolveu atividades na EEEFM Santo Antônio.

As oficinas de silêncio através da prática de meditação budista da atenção/consciência aconteceram regularmente na EEEFM Santo Antônio uma vez por semana, em geral entre 14h e 16:30h, sendo que o dia da semana a ser investido pelo grupo variava entre um período e outro, a partir do que era combinado coletivamente no início de cada semestre letivo. Vale ressaltar que houve momentos de recesso nos quais o projeto foi momentaneamente paralisado, como no período de férias escolares. Encerramos as oficinas em setembro de 2017, pois, embora fizéssemos avaliações processuais durante o percurso, os dois últimos meses foram reservados para a tessitura dos relatórios finais de pesquisa e as prestações de conta técnica e financeira junto à Fapes.

E o que fazíamos durante este período? Podemos dizer que nas oficinas de silêncio, praticadas com os estudantes secundaristas da EEEFM Santo Antônio, tentávamos operar na convocação de um modo de afinar: de fiar encontros. Cultivávamos o silêncio através da meditação da atenção/consciência na via de *shamatha*, a fim de produzir e habitar um plano participativo entre nós.

Tal exercício se fez com ferramentas teórico-práticas favorecedoras de uma política cognitiva inventiva, problematizadora, afeita à conexão com as forças do presente e voltada à corporificação da experiência de surgimento codependente entre sujeito e mundo. Vale ressaltar que esta pesquisa está pautada no referencial da pesquisa-intervenção e afirma a indissociabilidade entre pesquisar e intervir na realidade (PASSOS; BARROS, 2009). A pesquisa-intervenção decorre de algumas discussões iniciadas por Kurt Lewin nos anos 30 do século XX, quando da formulação do conceito de pesquisa-ação, que colocou em xeque ideias da corrente positivista que afirmavam ser possível ao pesquisador manter-se neutro, exterior e independente das relações de poder que atravessam o campo de pesquisa. A reunião da ação com a teoria, conforme a proposta de Lewin, atingiu diretamente o mito da objetividade, já que na proposta da pesquisa-ação o pesquisador se vê como incluído no campo que investiga e sua ação modifica o objeto estudado.

Como apontam Kátia Aguiar e Marisa Rocha (2003), na pesquisa-ação, o pesquisador percebe a si próprio como agente da mudança, conduzindo a uma maior sensibilização e conscientização sobre determinado tema de estudo. Kátia Aguiar e Marisa Rocha (2003) afirmam que uma limitação implicada neste referencial crítico de pesquisa está na perspectiva

de transformação marcada pela centralidade da consciência, acalantando a expectativa de que, a partir da aquisição de determinados conhecimentos, a verdade poderia iluminar os obstáculos que se interpõem à transformação da realidade. A pesquisa-intervenção se distingue da pesquisa-ação na medida em que esta ainda dá maior ênfase à dimensão de conscientização, enquanto a pesquisa-intervenção, por sua vez, configura-se como um modo de fazer pesquisa que acompanha e interfere nos processos em curso, considerando-se parte das relações de força e de poder no campo problemático investigado, o que implica a produção de uma relação indissociável entre teoria/prática e sujeito/objeto.

Dentre as formas de pesquisa-intervenção existentes, incursionamos pelo método cartográfico, o qual consiste em acompanhar processos mais do que em representar objetos e estados de coisas (BARROS; KASTRUP, 2010). Nessa metodologia, assim como não se dissocia mais teoria e prática, tampouco se pode dicotomizar sujeito e objeto. O método cartográfico está originalmente baseado nos pensamentos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). Segundo estes pensadores, a cartografia compreende que a realidade é constituída por relações de força que se configuram em formas sempre provisórias e, por isso mesmo, são passíveis de transformação. Entende-se, a partir dessas ideias, que a orientação da pesquisa cartográfica é acessar um plano de forças que não pode ser pré-fixado. Nessa compreensão, tanto o objeto de pesquisa vai se transformando com a presença do pesquisador quanto este vai se modificando conforme habita e investiga seu campo de estudos.

Vale dizer que, nesta pesquisa-intervenção, praticávamos o cultivo da atenção, mas não propriamente uma atenção voltada para o interior, para as emoções, memórias ou pensamentos ensimesmados do sujeito. Diferentemente, cultivávamos um aprendizado da atenção para a processualidade, o movimento e o plano de forças, em suma, para os modos de constituição e surgimento coemergentes entre sujeito e mundo. O propósito desta pesquisa-intervenção era acompanhar as linhas de constituição das forças processuais que nos movem (e que moviam a construção das oficinas), através do cultivo do silêncio e escuta dos movimentos que atravessam o pensamento, sensações e o surgimento codependente entre sujeito/mundo.

Praticávamos o silêncio através da meditação *shamatha*, sustentávamos uma postura escutadeira e partilhávamos a palavra, sendo que outras atividades davam suporte ao processo

de abertura às diferenças e às sensações de nosso corpo, e eram bem-vindas também. Vale ressaltar, portanto, que a realização das oficinas de silêncio não se reduziu à prática da meditação *shamatha*, embora esta fosse regular e compusesse rotineiramente os encontros do grupo. É preciso ainda dizer que embora a regularidade da prática do silêncio fosse regra, em geral, esta era uma atividade marginal (no sentido mesmo de estar às margens), isto é, de habitar a periferia de outros procedimentos utilizados para sustentar o plano participativo no movimento do oficiar. Além do cultivo de silêncio e da imobilidade através do direcionamento atencional praticado em meditação, partilhamos também a palavra em torno de diversos temas que atravessavam o cotidiano da escola, tais como:

- 1) os movimentos de *#Ocupa* protagonizados por estudantes secundaristas em 2016, que ganharam a cena nacional durante os entremeios da pesquisa;
- 2) a situação geoambiental que afetava o território onde a pesquisa se inseria, com ênfase para uma análise coletiva dos recorrentes problemas da falta de água no município de São Mateus;
- 3) os processos de gestão da escola e a decisão relativa à escolha de diretores e o modo como se dava a participação do grêmio estudantil nestas tomadas de decisão;
- 4) o enfrentamento de preconceitos e situações-limite que circulavam em discursos no grupo, na exigência de manejo constante e renovada intervenção;
- 5) os desafios de produzir espaços de conversa frente às correrias, tarefismos e falta de tempo alimentados por certos funcionamentos da escola e a proposição de articulação entre os projetos de pesquisa de Pic-Jr por meio da realização de um fórum na EEEFM Santo Antônio;
- 6) conversas as mais diversas sobre atividades da escola como provas e outros exames; desafios na relação com familiares, amigos, amores e colegas de classes; processos de adoecimento e luto de pessoas próximas aos estudantes; perspectivas de trabalho que antevinham para suas vidas; acontecimentos diversos que lhes afetavam e que ganhavam a palavra em nossas rodas.

Dentre os recursos utilizados, além da prática de meditação *shamatha*, realizamos leituras de textos literários, especialmente crônicas, oficinas de sensibilização corporal, assistimos a filmes, fizemos oficinas de malabares, oficina de prática do chá, cultivo de mudas de plantas, oficinas de memórias, leitura de artigos e ensaios textuais que davam suporte à compreensão e contextualização do cultivo do silêncio enquanto exercício ético de transformação de si e do mundo etc. Realizamos também eventualmente oficinas de silêncio em áreas externas à escola

como o campus da Ufes, situado em São Mateus (Ceunes), e pontos turísticos da cidade como o Mirante e a Igreja Velha.

Em outras palavras, inúmeras atividades de experimentação e estudos eram praticadas com o intuito principal de fazer valer a proposta que institui as pesquisas de Pic-Jr: convocar os estudantes secundaristas a participar da construção coletiva do conhecimento, a se interessar sensivelmente pelo campo-tema de estudos e pela prática coletiva que a pesquisa propunha.

Com relação à escolha dos estudantes para participar do projeto de pesquisa, nós procedemos a uma seleção aberta. Como a pesquisa teria duração de 24 meses, optamos por priorizar a entrada de estudantes do primeiro ano do ensino médio, pensando na possibilidade de eles participarem da pesquisa até a conclusão do terceiro ano letivo na escola. No entanto, essas visadas iniciais se defrontaram com inúmeros imprevistos, pois no segundo ano do ensino médio muitos deles saíram dos diversos projetos de Pic-Jr, que aconteciam na escola, para realizar estágios remunerados em empresas, pois vislumbravam a entrada imediata no mercado de trabalho. Além disso, houve casos de estudantes que mudaram de cidade e até mesmo de estado, impossibilitando a permanência no grupo de pesquisa. Também aconteceu de estudantes alterarem o turno de estudos, o que fez com que as atividades do projeto coincidisse com suas aulas. Em suma, ao longo do percurso da pesquisa, a configuração do grupo foi plural e heterogênea, contrariando nossas expectativas iniciais de continuidade.

Destacamos que a implementação dos projetos de pesquisa de Pic-Jr na EEEFM Santo Antônio possibilitou que muitos estudantes passassem a frequentar a universidade e a participar de eventos promovidos pela Fapes e pela Ufes. Tais entradas e agenciamentos colaboram para o alargamento de um território existencial onde a universidade passou a ser um elemento perspectivado no horizonte de sentido dos estudantes. É curioso notar que uma cultura de pesquisa deslocou o imaginário dos alunos. No início de 2015, eles desconheciam completamente o que era Pic-Jr, quais pesquisas estavam em andamento na escola; desconsideravam a possibilidade de participar de um grupo de pesquisa e de frequentar a universidade; mas, em 2017, a realidade já era diferente. Uma cultura institucional de pesquisa pareceu se instaurar no pátio da escola. No edital 14/2014 de Pic-Jr da Fapes, foram contemplados seis projetos de pesquisa em diversas áreas de conhecimento cuja proposta de

realização se inscreveram na EEEFM Santo Antônio. Além do nosso projeto, as outras cinco pesquisas em andamento, no período concomitante entre os anos de 2015 e 2017, foram:

- 1) Adesão e persistência ao tratamento medicamentoso de moradores em um bairro do município de São Mateus-ES;
- 2) Uso de adsorventes naturais para purificação do óleo de fritura, visando à produção de biodiesel;
- 3) Da Gravitação Universal aos Buracos Negros;
- 4) Avaliação da degradação oxidativa do biodiesel em presença de antioxidantes;
- 5) Utilização de medicamentos por gestantes em atendimento pré-natal no município de São Mateus, ES.

Os cinco projetos de pesquisa listados acima foram coordenados por professores de diferentes departamentos da Ufes (campus Ceunes). Assim, pudemos notar que além das possibilidades de estágio remunerado e da entrada em programas como o “Menor Aprendiz⁸¹”, os quais eram perspectivados pelos estudantes anteriormente em uma via de acesso ao mercado de trabalho, agora havia também a possibilidade de engajamento em pesquisas, de modo que a entrada na universidade se tornava mais viável e próxima, mais acessível e possível de ser imaginada e vislumbrada. Ressalto esse ponto, pois considero a potência dos editais de Pic-Jr para produzir alargamento do horizonte de sentido dos estudantes no que diz respeito ao

⁸¹Trata-se de um programa de aprendizagem regulamentado pela lei Nº 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005. Determina-se que todas as empresas de médio e grande porte (sem exceção) contratem um número de aprendizes que pode variar de 5% a 15% do quadro de empregados. Basicamente, a Lei visualiza o aprendiz como um estudante com idade entre 14 e 24 anos, sem experiência profissional que trabalhe e ao mesmo tempo receba capacitação profissional em uma determinada área de atuação. Caso não tenha terminado o ensino médio o aprendiz deve estar matriculado e frequentando a escola regular (ensino fundamental/médio). A jornada de trabalho pode durar de quatro a seis horas diárias no caso de estudantes que ainda estão cursando o ensino médio e até oito horas, para aqueles que já concluíram. Cada estudante pode se vincular por até dois anos ao Programa Menor Aprendiz. Ao contrário do estagiário, o menor aprendiz é considerado empregado, fazendo jus a todos os direitos trabalhistas e previdenciários, bem como todos os benefícios oferecidos aos demais empregados. O Ministério do Trabalho e Emprego gera, anualmente, uma tabela com valores de salários pagos baseando-se na quantia de horas trabalhadas. Horas estas que são definidas no contrato do Jovem Aprendiz quando o mesmo é cadastrado em uma empresa. Em 2020, para o contrato de vinte e três horas semanais, o valor do salário é de R\$475,33. Tais informações estão disponíveis no site: < <https://www.vagasjovemaprendiz.co-br/trabalh-o/jovem-aprendiz-salario>> Acesso: 10 jan.2020.

engajamento com os estudos e à possibilidade de entrada na universidade. Também considero que para as monitoras manejadoras estudantes de Psicologia tal entrada contribuiu para alargar a formação, fazendo valer o tripé ensino/pesquisa/extensão que amplia horizontes e engaja afetos e conhecimentos compartilhados.

Ao longo dos dois anos da pesquisa, vale dizer que foi desafiador para nós convocar os estudantes a um plano de participação, seguindo registros que não coincidiram com modelo hegemônico pautado pelo funcionamento alimentado no território escolar. Quer dizer, foi desafiador sustentar um modo de operar que não caísse na ancoragem da produção de notas, frequência obrigatória, advertências de desvinculação ao projeto por ausência de entrega de relatórios, ou por não realizarem outras atividades exigidas tal como a atualização de currículos na plataforma Lattes etc. Essas eram questões sempre presentes: como construir um plano participativo entre nós? Como convidá-los a participação de modo adensado, experimentador, aberto às flutuações de ânimo e convocador de uma postura de pesquisadores engajados? Como conjugar rigor e leveza na pesquisa, contagiar o gosto pela leitura, pelo estudo, pela escrita, pela prática de cultivo e aprendizagem da atenção através do silêncio em meditação?

Vinciane Despret (2011) aponta a necessidade de exercitarmos em nossas pesquisas o aprendizado das boas questões, a fim de nos tornarmos sensíveis ao que interessa também àqueles a quem nos dirigimos e/ou com quem trabalhamos. Na pesquisa de Pic-Jr, foi necessário que nos pusessemos em posição de aprendizagem permanente, redistribuindo *expertise* não somente com relação ao conteúdo e aos temas que pretendíamos trabalhar conjuntamente, mas, sobretudo, quanto às próprias formas de interrogar, de colocar e compartilhar estes conteúdos.

Como poderemos esperar constituir um saber interessante se não podemos encontrar a maneira como essas questões podem – ou não – interessar àqueles a quem nos dirigimos? Ou mais precisamente, se não oferecemos melhores oportunidades de explorar a maneira como nossos interesses podem se construir? É aqui que encontramos o fio pragmático que segui para reconstruir essa história: que valor poderia ter um saber se ele não agrega um pouco mais de interesse ao mundo e a aqueles que o compõem? (DESPRET, 2011, p. 23).

Emerge na memória uma cena das idas à EEEFM Santo Antônio após a seleção dos primeiros estudantes que compuseram o quadro de pesquisadores bolsistas de Pic-Jr. As apostilas de

estudos que foram confeccionadas e distribuídas a eles e a elas, com textos base para a pesquisa, ainda não estavam prontas naquela ocasião. Chegamos mais cedo que o horário marcado na escola, demos uma volta no pátio e depois permanecemos no refeitório aguardando um e outro aluno que aos poucos se aproximavam. Levamos algumas cópias de um trecho do livro que iríamos ler juntos (e de modo um tanto displicente não colocamos as referências bibliográficas do texto, talvez porque não achássemos mesmo que estudantes de primeiro ano do ensino médio estariam, efetivamente, interessados neste quesito).

Mas, curiosamente, fomos surpreendidas quando uma estudante nos perguntou o nome do livro e o autor para que ela pudesse baixar o livro completo pelo celular (ela disse que tinha vários *e-books*, que gostava muito de ler e nos mostrou alguns livros baixados anteriormente pelo seu telefone). Ficamos embaraçadas, pois o nome do autor era bem difícil de escrever (Thich Nhat Hanh) e não soubemos soletrar com precisão.

Habitar a vivacidade daquele território movimentara pensamento, deslocando perspectivas e indagando posturas que algumas vezes colocavam os estudantes secundaristas como passivos e até mesmo desinteressados em relação à pesquisa. Assim, fazê-los surgir de modo sensível como efetivos pesquisadores se apresentou desde o princípio como um trabalho exigente de exercício, pois, em muitas situações como a relatada anteriormente, os estudantes secundaristas surgiam para nós como alunos de ensino médio pouco afeitos à pesquisa ou como estudantes a quem devíamos inculcar conhecimento, leituras, conteúdos, a partir de um lugar de transmissores do saber.

Convidá-los a protagonizar oficinas e sugerir temas afins no grupo de estudo, convocá-los à participação como legítimos pesquisadores e não somente como alunos que receberiam conteúdos “mastigados”, enfim, estar sensível aos momentos de lapso em que nos percebíamos habitando posições hierárquicas em uma política recognitiva e verticalizada da produção de conhecimento: tudo isso exigiu de nós permanente atenção e delicado manejo. Talvez essas tenham sido as perguntas mais frequentemente atualizadas, retomadas e constantemente refeitas no percurso da pesquisa: que qualidade de participação nós estamos propondo? Como acontece e em que momentos esta participação sensível se atualiza? Como cultivar efetivamente modos de cuidar, de investigar e produzir conhecimento compartilhado? Qual política cognitiva está ganhando a dianteira de nossas ações?

Afinal, se, por um lado, realizávamos uma pesquisa em que propúnhamos investigar o surgimento coemergente entre sujeito e mundo, isto é, se pretendíamos lançar mão de ferramentas (como a meditação *shamatha*) que têm potência de auxiliar na corporificação da experiência deste saber, por outro lado, tínhamos o desafio de acolher os mundos imprevisíveis que surgiam sem convite nem aviso e que nos desafiavam e chacoalhavam, incluindo a participação dos acontecimentos inesperados (muitas vezes sentidos por nós como “penetras”).

Momentos de desinteresse, períodos de dispersão, flutuações de ânimo e oscilação de presença na oficina; conflito no horário de uso das salas (utilizadas também por outros professores e diversos projetos da escola); falta de água em São Mateus; longo período de água salgada na escola; afastamento do primeiro professor tutor do projeto para acompanhar um familiar que estava gravemente adoecido (e que veio a óbito ainda no transcurso da pesquisa); falecimento do pai de uma das estudantes do projeto; afastamento de estudantes para iniciar estágios remunerados; situações de racismo, discriminações; tensionamentos com funcionamentos institucionais; tentativas de realização de um fórum de Pic-Jr; mudança da coordenadora para outra cidade, a fim de realizar o curso de doutorado em Vitória... Muitas situações cortavam o silêncio e a imobilidade proposta na oficina e convocavam uma postura escutadeira e a partilha da palavra em manejos coletivos.

Assim, diversos momentos foram necessariamente dedicados para retomar os fios de trabalhos e construir linhas de inteligibilidade de um percurso marcado por descontinuidades, rupturas e tensões. Criamos a tática de realizar oficinas de memória (em que os participantes mais antigos da pesquisa compartilhavam experiências anteriores) e nestes momentos de retomada dos filetes de um percurso, nós até mesmo reconduzíamos algumas propostas anteriores de temas para as oficinas, que apesar de repetidas eram sempre outras.

Podemos então dizer que havia empenho nas supervisões coletivas (realizadas semanalmente com as monitoras estudantes de psicologia e eventualmente com o tutor da escola) para avaliar as forças que moviam a proposição do trabalho, a fim de construir sentidos coletivos, de acolher os movimentos dispersos e as tensões, de revisitar experiências, valorar o que se passava conosco e partilhar ideias e propostas para a (des)continuidade do oficiar. Podemos também dizer que apesar da variedade de entradas, dobraduras e desdobramentos do trabalho, em cada encontro, a composição das oficinas contava com uma regularidade sistemática de

prática relacionada à proposta base da pesquisa. Segundo o trabalho dos professores Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), podemos chamar esta proposta-base de “protocolo de atenção”.

O protocolo é uma orientação distinta, que o indivíduo segue repetidas vezes, mas que não tem um fim claro, nenhum destino. É uma espécie de caminho que não leva a nada, é como um corte que se abre para um mundo. Seguir esse caminho não significa realizar as intenções de alguém ou responder às expectativas de alguém, mas é um caminho que implica a repetição e a regularidade mecânicas, justamente para descentralizar nossas intenções, para tirar o sujeito do caminho, por assim dizer, ou pelo menos, para expô-lo. O protocolo ajuda a suspender histórias por demais familiares; ajuda a instalar uma determinada disciplina do corpo e da mente, tentando abrir um espaço que permite experiências, um espaço para o indivíduo se expor, a fim de, como dizia Bergson, não ver o que pensamos, mas pensar no que vemos, para expor o nosso pensamento para o que está acontecendo (ao presente) e para superar nossas próprias reflexões, para quebrá-las. Isso pede uma arte de estar lá, que transforma um lá em um aqui (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.23-24).

O convite à prática do silêncio e da imobilidade permeava a descontinuidade, os ruídos e movimentos do oficiar na escola. Consideramos, pois, que a nossa prática podia ser compreendida como um “protocolo de atenção”, na medida em que exercitávamos de maneira regular e detalhada as orientações de postura de corpo, fala e mente para a meditação da atenção/consciência (na via de *shamatha*), conforme apresentadas em um capítulo anterior deste trabalho. As oficinas eram permeadas pelo protocolo de prática do silêncio (às margens e periféricamente e, no entanto, regulares e valoradas) e, então, outros exercícios se associavam, desdobravam, bifurcavam, desviavam e ampliavam o protocolo inicial. Seja na realização do protocolo de atenção ou nos desdobramentos que a ele se seguiam o que nós objetivávamos era a criação de um espaço-tempo favorável à desaceleração, à observação do surgimento coengendrado entre sujeito/mundo, à escuta sensível e ao compartilhamento de conhecimento.

Diga-se de passagem, consideramos o exercício de protocolo da atenção praticado por nós ao mesmo tempo exigente e sutil frente aos modos dispersos, voláteis e utilitaristas que massivamente são alimentados na contemporaneidade, em especial o regime burocrático, fragmentado e esvaziado de sentido que atravessa certas políticas de relação com o conhecimento em contextos educacionais. Consideramos também que nas oficinas o protocolo de atenção possibilitava um acompanhamento do feixe de afetos diversos, muitas vezes ambivalentes, que detalham nossa existência inacabada. É que embora eminentemente pacífica, a prática da meditação budista da atenção/consciência pode ser altamente insurgente,

pois as noções de sujeito como individualidade se tornam difíceis de sustentar quando detalhamos as camadas de diferença que nos constituem. Assim, o oficiar na EEEFM Santo Antônio conjugava regularidade de prática e acolhimento aos processos de heterogênese. Constituía ao mesmo tempo possibilidades de criação e a sustentação de vínculos de confiança entre nós.

Vale dizer ainda que oficinas tem sido uma ferramenta largamente utilizada em equipamentos de saúde, educação e assistência social, entre outros. Oferecidas por educadores, psicólogos, artistas, terapeutas ocupacionais, trabalhadores sem formação acadêmica específica (conhecidos por oficineiros); o exercício de oficiar surge como prática de intervenção suscitando questões. É preciso dizer que distintas práticas intitulam-se “oficinas”, e não será objetivo nesta pesquisa mapear tais diferenças em busca de uma definição última para a heterogeneidade de saberes e fazeres atualizados através desse dispositivo. No entanto, consideramos fundamental demarcar uma compreensão de que o “oficiar” enquanto verbo se apoia em uma localização espaço-temporal, assim como a noção de “campo-tema” apresentada por nós anteriormente neste trabalho, porém o extravasa. Em outras palavras, “oficiar” diz respeito a modos de operar, agir e se conjugar na construção de partilhas entre humanos e não humanos, o que inclui sua substantivação espaço-temporal, mas também lhe amplia, escoar e verte.

Oficiar, verbo no infinitivo, marca sua abertura para ser conjugado no fazer local de seus usuários. Na gramática, infinitivo é uma das três formas nominais do verbo e é a forma com a qual um verbo se apresenta naturalmente, sem qualquer conjugação; é o "nome" do verbo. Dá ideia de uma ação ou estado, porém sem vinculá-la a um tempo, modo ou pessoa específica (KNIJNIK, 2015, p. 31).

Assim, esta pesquisa acontece no cruzamento fronteiro entre a oficina enquanto objeto substantivado (sua delimitação espaço-temporal em certa territorialidade) e o verbo oficiar (seu acontecer). Deslocalizamos o espaço da oficina como substrato privilegiado da pesquisa e deixamos aparecer o que acontecia também às margens, nas beiras e periferias que entrelaçam os contornos do campo-tema e lhe dão substância. Por isso, as cenas (como lugar de atuação, de análise e de alojamento provisório), que esta pesquisa traz, não têm preocupação linear e embaralham fronteiras espaços-temporais localizadas.

Ressaltamos também que, embora exista uma dimensão formal e linear que qualifica esta “pesquisa como pesquisa” e a nós como “pesquisadora” (uma matrícula na universidade, a participação em grupos de pesquisa, carteirinha de estudante, frequência em disciplinas, delimitação territorial de um campo de trabalho etc.), há um exercício sutil em curso, isto é, um tornar-se pesquisa e pesquisadora que corre por fora das linhas rotineiras e às costas de delineamentos circunscritos. “São encontros que instauram isso que é um movimento mais do que um estado de coisas, mais um verbo que um substantivo” (KNIJNIK, 2015, p. 32).

Afinal, podemos nos perguntar: quais composições nos dão pistas desses desvios? As cenas a seguir não esgotam os acontecimentos surgidos e postos em análise no percurso do oficiar. No entanto, nos limites que a escritura deste trabalho possibilita tais cenas marcam algumas das pistas que emergiram no campo de forças do percurso oficineiro, deslocando e bifurcando caminhos. Tais pistas nos deslocaram e indicaram a importância de pensar: 1) Caminhos para uma educação antirracista/pluriversal; 2) Tateios acerca da “temperatura do silêncio” na construção de laços de confiança; 3) Acolhidas do tempo entre ruminar e digerir os acontecimentos; 4) O exercício de ultrapassagem de fronteiras disciplinares como modo de produzir cogestão e análises coletivas; 5) O exercício de uma ética das composições no processo de feitura do trabalho.

3.4 CRONOGÊNESES DO TRABALHO: NAS BEIRAS DO CAMPO-TEMA E ÀS MARGENS DAS OFICINAS

Khronos nos ajuda ainda um tanto a situar uma localização espaço-temporal que instaurou um acontecer nesta pesquisa. Digo que instalou um acontecer no sentido de que provocou deslocamentos e abriu portas simultâneas para uma releitura do trabalho que vinha sendo *escrivivido*. Acabei de achar esta palavra – *escrivivido* – como forma de expressar uma articulação entre escrever e viver. Pois bem, ocorreu que as monitoras manejadoras das oficinas se formaram. Tornaram-se psicólogas. Entre nós, apesar da distância geográfica, seguiu tênue a alimentação de um vínculo que se materializava em acompanhamento da vida através de conversas ocasionais e partilhas de situações do cotidiano.

Uma das monitoras gerenciadoras da pesquisa faz contato comigo em meados de 2018, época em que pretendia se preparar para a seleção do mestrado em Psicologia Institucional da Ufes. O seu projeto de pesquisa tinha a ver com o estágio realizado por ela com jovens em situação de cumprimento de medidas socioeducativas. Jovens, em sua maioria negros, diga-se de passagem. Assim como ela, uma mulher negra. Assim como a maior parte dos estudantes da EEEFM Santo Antônio. Assim como pelo menos 12 dos cerca de 20 estudantes que compuseram o ofício que articula este trabalho. Assim como outra monitora-gerenciadora desta pesquisa, não branca também.

Até aí, *khronos* nos engole por inteiro, sem maiores interrogações. Muitas idas e retornos do projeto a ser apresentado, leituras compartilhadas, conversas e reescrituras. Ufa. Finalmente enviado. A psicóloga recém-formada tem o projeto aprovado e passa também pela prova escrita da seleção para entrada no mestrado em Psicologia Institucional da Ufes. No dia da entrevista de arguição do seu projeto, no entanto, algo se movimenta de maneira mais explícita (pois deslocamentos invisíveis já seguiam em lapidação). A professora que lhe entrevista, mulher branca como eu, indaga:

– *Você vai realizar um trabalho com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, jovens negros. É curioso que entre as referências bibliográficas de seu trabalho não haja autores e autoras negros e negras. Na sua formação como se deu este acesso? Ou você não teve acesso?*

Ao ser indagada desse modo, a psicóloga suspira fundo (como quem instantaneamente se vê invisibilizada também). Puxa na memória, mergulha por inteiro. Recordar-se apenas de um episódio.

– *Na pesquisa que participei na escola Santo Antônio, certa vez, assistimos a um vídeo da Chimamanda Adichie, que é uma escritora nigeriana. A gente discutiu vídeo “O perigo de uma história única”, que é uma palestra muito interessante dessa escritora...*

A psicóloga recém-formada me liga imediatamente ao sair da entrevista. Está atônica e preocupada. Será que essa “falha” na sua formação (usa precisamente esta palavra) vai lhe impossibilitar adentrar à universidade no curso de pós-graduação que almeja? Percebo que há

um risco iminente de que ela se culpe por ter tido uma formação eurocentrada e branca. Quanto a mim, desconcertada, tento tranquilizá-la, afirmo que não é só nos interiores do estado e do país que foram acometidos processos de subjugamento dos saberes negros, quilombolas, indígenas... Aliás, quanto mais central a universidade mais pode se estabelecer um regime de poder e apagamento de outras matrizes de pensamento. A colonialidade persiste em nós. Persiste epistemicamente na Ufes também.

A singularidade deste acontecimento associado a outros em meio à nova textura social e a alteração do regime de forças em curso na universidade modificam também o tecido de meus afetos e os engajamentos epistemológicos a que pude me vincular.

Passou a me interpelar sensivelmente o fato de que ao olhar para esta tese eu via branquitude como referencial epistemológico hegemônico. Como pode? Mais de 50% da população deste país é negra, manejadoras das oficinas que compuseram este trabalho são mulheres negras, estudantes vinculados à territorialidade densa desta pesquisa na EEEFM Santo Antônio também o são. Além disso, a territorialidade da pesquisa se constrói em um bairro urbano de reminiscências quilombolas.

E estas páginas tão pálidas, estas páginas desbotadas...

Vale ressaltar que o município de São Mateus-ES, onde esta pesquisa ocorreu, conta com uma expressiva comunidade afrodescendente, cerca de 70% de sua população. Grande parte do município constitui a territorialidade remanescente de quilombos da região do Sapê do Norte, sendo que ao todo são mais de 30 comunidades quilombolas tituladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e pela Fundação Palmares neste município; em sua maioria, trabalhadores da pequena agricultura familiar e do comércio de subprodutos do cultivo de mandioca, qual farinhas, polvilhos, beijus e tapiocas. Rodeadas por imensas plantações de eucalipto que atendem à produção industrial de celulose da empresa Fibria (antiga Aracruz Celulose S.A.), há anos que as comunidades negras rurais vêm sofrendo brutalmente com o processo de escassez hídrica provocado pelo desgaste do solo, assoreamento de córregos e nascentes resultante da exploração exaustiva da terra, decorrente do monocultivo de eucaliptais⁸².

⁸²Informações partilhadas conosco em diálogos com o professor Diego, tutor deste projeto de pesquisa.

No verão de 2019, um professor substituto, homem negro, de Ciências Sociais da Ufes, oferece um curso de férias ocorrido durante três semanas do mês de janeiro. De saída, certo constrangimento, pois eu tinha uma viagem marcada na terceira semana do curso, de modo que fiz a matéria como ouvinte e participei com frequência regular somente nas duas primeiras semanas de aulas. Curiosamente, pude observar um esvaziamento maior das pessoas brancas no decorrer dos dias, esvaziamento do qual fiz parte. Pensava: que diferentes modos de engajamento podiam ser mapeados naquela turma?

A experiência nas semanas em que frequentei o curso foi ao mesmo tempo desconcertante e potente. Sentia *kairós* coçar minhas costas e *aión* marejar as vistas. De início, estranhamento. Muitas pessoas pareciam se conhecer e já possuir algum vínculo estabelecido. Quanto a mim, sentia-me deslocada, absolutamente deslocada, não só por não conhecer ou apenas conhecer de vista a maior parte das pessoas da turma como também por me sentir totalmente imperita nos temas tratados e em relação aos autores lidos e comentados. De estudante frequentemente muito participativa em aulas me torno muda. Receios de abrir a boca e falar “besteira” são experimentados por mim com bastante vigor.

Todo semestre, no primeiro dia do meu curso, direciono algumas questões à turma. Primeiro nós contamos quantas pessoas temos na sala para ver quantas serão capazes de responder. Quando eu começo a fazer questionamentos simples como: o que foi a conferência de Berlim em 1884–5? Quais países africanos foram colonizados pela Alemanha? A colonização alemã no continente africano durou quanto tempo, no fim das contas? Então concluo com questionamentos mais específicos, tais como: quem foi a rainha Nzinga? Quem escreveu Peles negras, máscaras brancas? Ou: quem foi May Ayim? (KILOMBA, 2012 p.5).

Grada Kilomba (2012) é uma intelectual portuguesa negra que leciona em uma universidade em Berlim. No trecho citado, ela comenta sobre o início dos seus cursos em cada semestre letivo na Universidade de Humboldt, na Alemanha. Afirma que frequentemente os/as estudantes brancos/as não conseguem responder às suas questões, enquanto estudantes negros/as conseguem responder à maioria delas. “Repentinamente, aqueles cujo conhecimento tem sido escondido se tornam visíveis, enquanto aqueles que são sempre visíveis se tornam invisíveis. Aqueles que costumam se calar começam a falar, enquanto aqueles que sempre falam se tornam silentes.” (KILOMBA, 2012, p. 8). Ao ouvir as palavras

de Grada Kilomba, noto-me absolutamente dentro do escopo de suas análises. E sou remetida a outra memória do percurso deste trabalho.

A professora orientadora desta tese chega ao grupo de pesquisa, meio atônita, o corpo ainda quente, vinda de uma palestra ou seminário – não recorro ao certo – no qual os estudantes do curso de Psicologia faziam pressão pela alteração do ementário das disciplinas, pela inclusão de outras matrizes de conhecimento e pela diminuição do domínio branco eurocentrado. A professora branca e desconcertada não sabia ainda o que fazer, nem como fazer, para prosseguir com o seu trabalho docente. Afinal, seus aliados de pensamento tão potentes, operadores de resistências e afirmadores da expansão da vida, estavam, agora, sendo questionados e destituídos. Algo parece se romper no tecido epistêmico da universidade. O que era resistência parece agora ocupar o lugar dos poderes. Outras vozes se insurgem do Sul. Rebeliões cavalgam as bibliotecas e desempoeiram livros marginalizados.

A professora ainda ofegante em meio a uma atmosfera aquecida desabafa:

- *“Não me deixaram falar. Eu não conseguia falar...”*

Nosso grupo de pesquisa reúne-se semanalmente em roda de supervisão coletiva. Tentamos sustentar nestas oportunidades de encontro uma postura de análise clínico-institucional das situações que perpassam o cotidiano de trabalho e investigações. É nestas ocasiões que nos reunimos para analisar acontecimentos ocorridos nos campos de nossos trabalhos, para desabafar, conversar desapressadamente antes ou depois da discussão de textos, fumar um cigarro juntos, compartilhar lanches e cafés, planejar atividades, estudar e pensar coletivamente, em suma, reunir em um só recinto *khronos, kairós e aión*.

Na ocasião do acontecimento que desassossejou a professora orientadora, uma fala esfria o calor da atmosfera. Ao invés de lhe responder simplesmente, de concordar ou discordar, tal corte tenta pontuar em gesto clínico-institucional, uma pergunta:

-*É muito difícil para nós, brancos, nos sentirmos silenciados e deslocados, não é?!*

A professora orientadora expira, solta todo o ar das narinas e afrouxa o corpo na cadeira. Está sensível ao que se passa no tecido epistêmico da universidade, não que fosse fácil atravessar essa encruzilhada, mas mobiliza-se o quanto tem condições para acompanhar a alteração do regime de forças, ao invés de grudar em uma posição reativa, caducada.

Assim, junto com outra professora do Departamento de Psicologia, também mobilizada com os afetos sensíveis que pedem passagem, também assumidamente trabalhadora da educação, por sinal, aquela mesma professora que instaura deslocamentos irreversíveis na arguição de entrada da psicóloga participante desta pesquisa no mestrado em Psicologia Institucional da Ufes, enfim, junto com muitos estudantes organizam uma matéria optativa que tem em vista acessar outras matrizes epistêmicas: um pouco de ar.

Na ocasião desses acontecimentos, vale dizer, o campo problemático que agora se abre ainda não tinha me tocado intimamente à pele (como se não houvesse ainda ultrapassado um limiar), de modo que eu caminhava na areia da praia, mas não molhei os pés. Digo isso, pois não frequentei a matéria, apenas fui à aula de abertura que contou com a presença vibrante do professor Renato Nogueira da UFRRJ. Compartilho um registro de diário de bordo:

Tô por aqui ainda tocada com a fala do professor Renato Nogueira hoje cedo na Ufes. Muito interessante o que ele disse sobre a educação enquanto prática pluriversal... Como podemos conjurar e combater a hierarquização instauradora de centros e periferias do saber?

Ele cita uma pesquisa realizada com crianças de diferentes localizações geográficas, entre americanos, europeus e africanos. Nesta, pedia-se que as crianças “desenhassem a natureza”. As crianças americanas e europeias desenharam passarinhos, árvores, rios... Ao passo que o desenho de duas crianças de comunidades tradicionais africanas chama atenção. Uma delas desenha a sua própria mão tocando a terra enquanto a outra criança desenha o seu pai.

Veja, há uma inflexão sendo ressaltada, há distintos modos de coemergir com o mundo sendo expressados. Afinal, podemos nos sentir separados e desenhar pássaros, tigres, o sol e a terra... Ou podemos perceber nosso surgimento codependente e tocar a Terra na inseparabilidade que nos constitui. Quando a criança desenha o seu próprio pai ao pensar

*em “natureza” há uma compreensão profunda da teia relacional em que estamos imersos:
nós somos a natureza, fazemos parte do mundo que produzimos.*

Podemos dizer que o olhar de Noguera para a educação enquanto prática pluriversal e para a constituição codependente de sujeitos e mundos está em região de vizinhança com o campo-tema frequentemente retomada por nós durante o percurso desta pesquisa. Afinal, nas oficinas ocorridas na EEEFM Santo Antônio, analisar a coemergência e interdependência dos fenômenos era a linha mestra que puxávamos e lançávamos, o fio que tentávamos também estar às margens para “fisgar”. A prática da meditação da atenção/consciência, como já afirmamos em outros momentos deste trabalho, não é neutra e tampouco apresenta fim em si mesma. Trata-se de exercício com vistas a sacudir e corporificar nosso “olhar coemergente”. Que mundos estamos produzindo com nossas práticas? Que políticas cognitivas estão em jogo? O que valoramos e o que excluímos de nosso campo de valoração nas relações com o conhecer?

Recordo-me que em determinada ocasião lemos juntos na territorialidade da oficina um texto escrito pelo monge vietnamita Thich Nhat Hanh (1996). Contido no livro *O sol em meu coração*, o texto convidava os estudantes secundaristas a um exercício de conversão da atenção e de relançamento da nossa percepção para os processos de constituição dos fios entrelaçados e invisibilizados que erigem mundos.

Se você olhar para a comida que está comendo e ela ainda não se revelar para você, chame-a pelo seu nome: “Cenoura” ou “Macarrão”. Depois de chamar pelo seu nome a comida de repente se revelará para você. Se continuar a fazer isso, com o tempo começará a ver a comida que você come muito profundamente. Então um dia verá o brilho do sol, a nuvem de chuva e todas as coisas e pessoas que se juntaram para fazer com que o macarrão e a cenoura pudessem estar na sua frente (NHAT HANH, 1996, p. 57).

Com este texto-dispositivo, tentávamos operar uma convocação com vistas à corporificação de nosso “olhar coemergente”. Frequentemente esta era uma expressão utilizada por nós nas oficinas: “vamos chamar nosso olho coemergente, pessoal!”, dizíamos uns para os outros... Não que acreditássemos que este poderia em algum momento se ausentar, mas empenhávamo-nos em acordá-lo, sacudi-lo e corporificá-lo para que se movimentasse das linhas habituais e rotineiras de sua constituição. Consideramos que convocar nosso olhar

coemergente dizia respeito a: 1) explicitar o surgimento codependente sujeito/mundo na tomada de uma postura ético-política; e 2) expressar as teias de força que produzem a realidade só aparentemente isolada e estática diante de nós.

Cenas do ofcinar

A roupa que a gente usa, de onde vem? E qual o trajeto que faz um simples biscoito como o que a gente come no intervalo das aulas? Tá vendo essa caneta, quanta gente participou da produção pra que ela chegue até aqui? E quando a tinta acabar, pra onde a caneta vai? Que trajeto irá percorrer? Quem participa desse circuito? Conseguem imaginar? Conseguem perceber?

(Trecho de diário de bordo escrito por mim)

Terminamos a conversa e fomos para nosso lanche. Pablo [tutor] serviu todos os copos, cada um pegou o seu e não bebeu até que todos estivessem servidos. A gente fazia esse exercício de não responder ao impulso de beber imediatamente. Cada um pegou também um pedaço de bolo e a gente ia tentando prestar atenção à mastigação e aos sabores, prestando atenção na respiração, e pensando quem fez aquele bolo, pra onde ele ia depois se sobrasse, confesso que de início achei um pouco estranho, porém foi uma boa experiência. Agora toda vez que estou comendo me recordo disso (que estranho, rs) depois daquele texto fico me perguntando enquanto estou comendo “da onde vem esse alimento?”; “será que foi feito por quem?”; “será que isso vai me fazer bem?”; “Pra onde vai o lixo depois?”

*(Trecho do diário de campo de uma estudante de psicologia
manejadora da oficina)*

Prosseguimos com a atividade que havíamos nos programado: Contemplando a coemergência. Consistia em colocar objetos aleatórios no centro da roda para observarmos inicialmente. Utilizamos sombrinha, livro, óculos, chave, vassoura, pente, carregador de

celular, almofada, telefone... Sugerimos que cada um escolhesse um objeto e produzisse outro sentido pra ele. Henrique pega uma sombrinha e a transforma num barco, vale dizer que não era “como um barco”, a sombrinha aberta no meio da sala era agora uma canoa efetivamente. Seu corpo se acomoda e ele pesca um chinelo. Um livro se transforma em bebê de colo e pôde ser ninado por Eliana. Ela o acaricia e passa a se interessar depois pelo livro; é curioso como o exercício a conectou com um objeto antes indiferente. Ela pergunta do que se trata o livro, parece atraída pela nova composição sutil: o livro ninado por ela ganha valor em seus afetos. A vassoura se transformou em um par de dança pra Larissa e instaura outra atmosfera na sala, alguém coloca uma música pra tocar no celular... Ouvimos juntos e chocalhamos o esqueleto...

(Trecho de diário de bordo escrito por mim)

No supermercado, eu fico olhando pras frutas e penso de onde elas vieram, se tem agrotóxico, se viajaram de longe ou se vieram daqui mesmo de São Mateus...

(Trecho de uma fala de estudante de Pic-Jr)

Como afirma o monge vietnamita Thich Nhat Hanh (1996), no oficiar corríamos a percepção pelas malhas da “interexistência”. Tentávamos apontar frequentemente a coemergências das relações, o trânsito e a processualidade, os ciclos, deslocamentos e impermanência dos acontecimentos e também das sensações, emoções e afetos que atravessam nosso corpo. Vale também dizer que o Pic-Jr já havia se transformado numa espécie de “Piquenique Jr” (brincadeira surgida entre nós tendo em vista que os lanches se tornaram frequentes como prática de cultivo da atenção realizada no findar das oficinas). Passamos a frequentar este exercício também: para onde vai todo esse lixo que produzimos? Que trajeto e circuito irão percorrer? Surgiu a ideia de utilizarmos copos permanentes para cada um, o que se deu no primeiro ano de nosso percurso nas oficinas até a finalização do projeto, substituindo os descartáveis.

Associado a exercícios como estes, outros também foram realizados a fim de sacudir, acordar e corporificar nosso “olhar coemergente” como direção ética. Como mencionado, acordar nosso olhar coemergente passava por explicitar simultaneamente: 1) o surgimento codependente entre sujeito/mundo na tomada de uma postura ético-política; 2) as linhas de força e redes de interdependência dos fenômenos só aparentemente isolados e independentes diante de nós. Ressaltamos que expressar a “interexistência” conforme a proposta do monge vietnamita Thich Nhat Hanh (1996) parece estar em sintonia com uma perspectiva “pluriversal” da educação conforme apontado por Renato Noguera (2013). O pesquisador afirma que, em termos simples, a pluriversalidade concebe a educação como um exercício policêntrico e perspectivista, contrapondo-se à educação entendida como um território com centro e periferias do saber.

Noguera (2013) ressalta que no bojo de uma abordagem pluriversal da educação compreende-se que a racionalidade tem vários modos de funcionamento, isto é, modelos operacionais distintos que são construídos em contextos culturais específicos. Este modo de operar está em divergência com a abordagem universalista que concebe centros e periferias e instaura uma hierarquia entre práticas de conhecimento. Nos termos do filósofo ugandense Dimas Masolo (2010), existiriam “funcionamentos monorracionais que insistem no uso de um só modelo de racionalidade e funcionamentos polirracionais em que operamos e conseguimos utilizar alternadamente múltiplos modelos” (MASOSLO, 2010, p. 317).

Vale dizer que embora a cada instante a maneira como nos relacionamos uns com os outros e com as práticas de conhecimento faça surgir realidades tanto quanto exclua elementos de um campo de valoração, a maior parte do tempo nós quedamos tão imersos no conteúdo do que vemos, pensamos e sentimos (monorracionalidade) que não apercebemos o processo complexo, político e social da emergência coemergente (performatividade) dos fenômenos subjetivos e objetivos. Podemos afirmar que nesta pesquisa passou a nos interpelar sensivelmente a observação de que nossas práticas educativas, seja no processo de formação de psicólogos, nas escolas de ensino fundamental e médio, assim como na formação dos educadores, tenha predominado historicamente uma abordagem monorracional branca eurocentrada, produzindo efeitos excludentes com relação às práticas culturais e de conhecimento de outras partes do globo e especialmente dos povos africanos e afrodiaspóricos.

Noguera (2013) afirma que a monorracionalidade é do âmbito da universalidade, ou seja, de uma particularidade que esquece a sua condição de surgimento. Em outras palavras, a monorracionalidade diz respeito a uma particularidade que apaga o surgimento simultâneo e coemergente entre sujeito/mundo e esquece o caráter performático que a prática do conhecimento sempre veicula ao produzir realidades. Assim, a monorracionalidade instaura uma experiência ilusória de neutralidade e centralidade e, deste modo, o trabalho educativo em uma perspectiva polirracional, pluriversal e antirracista passa por operar análises críticas da autoconstrução do centro e revelar seu conteúdo, perspectivando a suposta neutralidade monorracional. Além disso, em uma política pluriversal da educação, é nossa tarefa produzir acesso e visibilizar outras matrizes epistêmicas fora do eixo central predominante.

Em suma, podemos afirmar que a pluriversalidade é um paradigma que inclui a noção de universal, entendendo-o como um sistema local entre outros. O uso polirracional das habilidades cognitivas humanas é exercício de afirmar a pluriversalidade através do reconhecimento das múltiplas perspectivas para abordar, ler, interpretar, criar modos e organizar a vida. Noguera nos convida ao exercício de denegrir a educação como ato de ampliar, revitalizar e regenerar “as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade, etc” (NOGUEIRA, 2013, p. 69). Subvertendo o sentido tradicionalmente negativo atribuído à palavra “denegrir”, Noguera afirma:

Denegrir indica um processo de dissolução das modalidades de dominação e subalternização baseadas em critérios etnicorraciais, geográficos, de gênero, na orientação sexual ou exercícios de sexualidade, etc. Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes (NOGUERA, 2013, p. 70).

Podemos afirmar que o exercício de conversão atencional proposto nas oficinas convidava a lançarmos um olhar a contrapelo, o qual se atenta para a dinâmica de constituição mesma dos conteúdos que valoramos. Assim, sacudir nosso olhar coemergente diz respeito a retornar à atenção e reconduzi-la dos conteúdos vistos para os modos de ver, isto é, para a dinâmica de inclusão e exclusão do que comparece como elemento valorado em nossas experiências. Em outras palavras, convida ao exercício de pluriversalizar e denegrir as práticas educacionais.

Afinal, por que nossos referenciais de conhecimento são em geral provenientes de uma só parte do globo? Que políticas de conhecimento estão em jogo quando negligenciamos outros referenciais epistemológicos? Como incluímos e excluímos o que comparece como operador de análises valorado em nossas pesquisas? Que sujeitos e mundos são a todo tempo produzidos nas relações com o conhecer? Como colocar em análise a supremacia branca que se opera enquanto posição epistemológica dominante? Como acessar a força das produções intelectuais africanas e afrodiaspóricas? Em outras palavras: como pluriversalizar e denegrir a educação?

Algumas hipóteses foram criadas para justificar a falta dos estudos que analisam a supremacia da branquitude, inclusive no que diz respeito ao campo da produção de conhecimento. A pesquisadora branca Lia Schucman (2014) aponta que a maioria dos pesquisadores são brancos e socializados entre uma população que se acredita desracializada, o que colabora para reificar a ideia de que quem tem raça é o outro e para manter a branquitude como identidade racial normativa. A outra hipótese apresentada pela pesquisadora é a de que desvelar a branquitude é expor privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma estrutura racista.

Assim, é importante perguntar: quais os significados e sentidos de “ser branco” compartilhados em nossa cultura? Quais os processos de constituição destes sujeitos como brancos? É possível falar em identidade racial branca no Brasil? Caso seja possível, de que forma ela se caracterizaria? A questão aqui é entender como os pressupostos falsos ou imaginários sobre a raça – quando esta, do ponto de vista biológico não existe – passaram a ter efeitos concretos tão poderosos a ponto de regular práticas cotidianas, percepções, comportamentos e desigualdades entre diferentes grupos humanos (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

O exercício de escrita ora instaurada na pesquisa marca alguns tateios para pôr em análise a branquitude enquanto produção social, cultural e epistemológica predominante, o que sem dúvida emergiu a partir de um campo de afetação que traçou caminhos irreversíveis, sobretudo após a entrada da manejadora participante desta pesquisa no mestrado em Psicologia Institucional da Ufes. Tais questões em análise nos remetem a outra cena deste trabalho que será narrada a seguir.

Cenas às margens do oficiar

Éramos quinze participantes do Projeto Pic-Jr em viagem ao Mosteiro Zen Morro da Vargem, localizado em Ibirajú-ES. Na época da proposição deste projeto de pesquisa, havíamos solicitado no orçamento junto à Fapes participar do “Programa Zenzinho”, oferecido por este mosteiro. O “Programa Zenzinho” consiste em receber estudantes de escolas públicas e privadas para uma vivência de fim de semana que incluiu, dentre outras atividades, excursão pela trilha Picuã e conversas sobre reflorestamento ambiental da Mata Atlântica, oficina de arranjos florais (Ikebana) e visita à Estação Cultural localizada no interior das dependências do mosteiro.

Muitos olhares curiosos e expectativas por parte dos estudantes secundaristas marcaram o período que antecedeu esta viagem:

- O que é ofurô?*
- Não vai ter carne na comida do mosteiro?*
- A gente vai dormir lá mesmo?*
- Vou poder usar meu celular?*
- Lá é muito frio?*
- Meia hora de meditação acho que é demais pra mim!*

No dia da viagem, muita alegria e festa. Inúmeros risos e o afrouxamento típico das viagens feitas entre colegas em tempos de escola. Quando propusemos a saída da EEEFM Santo Antônio, a ideia era que pudéssemos estar um pouco juntos fortalecendo os vínculos entre nós, compartilhando uma oportunidade de prática-experiência fora do território bastante habitual da escola.

A primeira atividade após nossa chegada ao Mosteiro coincidiu com a realização de um “acordo de expectativas” entre o que esperávamos da vivência, o que o Mosteiro tinha a nos oferecer, o que esperavam de nós e o que tínhamos a oferecer. Considerei interessante que as regras de convivência foram criadas junto conosco e inclusive propostas por nós, ao invés de serem impostas e/ou simplesmente acatadas sem conversas nem deliberação coletiva.

Os estudantes perguntavam curiosos:

– *Por que os chinelos ficam virados do lado contrário contra as paredes?!*

Ao que o monitor respondeu:

– *Antes de entrar no refeitório, no templo de meditação, nos aposentos onde dormimos, na cozinha ou no banheiro, nós fazemos uma pausa, colocamos nossos chinelos alinhados contra a parede enquanto nos conectamos com o presente, saindo do automatismo.*

Os estudantes, interessados e curiosos, não paravam de lhes perguntar sobre a novidade com que entravam em contato e entre uma questão e outra se desmistificava um universo em alteridade. As conversas seguiam multiplicadas e abriam inúmeras vias e pistas de um novo território de sentido a ser experimentado e compartilhado.

Na oficina de arranjos florais, no entanto, uma pergunta se antecipa à resposta, rasgando o salão.

Os oficinairos contratados para ministrá-la distribuem e manuseiam de forma delicada as ramagens e as flores com que trabalharemos. Apresentam a conexão que usufruem com certa escola de Ikebana ou Arranjos Florais. Os estudantes se mostravam afetivamente engajados na oficina, demonstrando interesse e cuidado no manuseio das ramagens. Risos e olhares entre folhas e flores, além de muitas palavras frouxas circulavam. A certa altura, um oficinairo pergunta o que os secundaristas pretendem estudar após finalizarem o ensino médio. Um deles responde rapidamente que pretende cursar Psicologia. Os outros olham para nós e riem da “influência” que estaríamos produzindo. Será? Em seguida, olha para um estudante cujo corpo negro é rapidamente marcado:

– *Você vai ser jogador de futebol, né?*

O estudante responde abrindo vias de liberdade:

– *Não, quero fazer o curso de Direito.*

Segue-se um silêncio breve, logo atropelado pelas inúmeras perguntas dos estudantes sobre como acomodar as ramagens e criar outros arranjos florais.

Em análise posterior ao acontecimento conversávamos sobre a “bola fora” que foi conectar a negritude ao corpo atlético. Sabemos que há muito tempo produzir tal desconexão é pauta e reivindicação de luta nos movimentos étnico-raciais do povo negro. Em artigo intitulado *O conceito de dribble e o dribble do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemicídio na filosofia*”, Noguera (s/d) faz uma análise acerca dos diversos impedimentos pelos quais historicamente os jogadores negros passaram no futebol brasileiro e, por outro lado, procede também a uma análise de como a desconsideração dos modos de fazer filosofia em África são um projeto para seu apagamento histórico.

A partir das análises procedidas neste artigo, podemos interrogar uma fala cotidiana que marca o corpo negro como atlético e desconsidera veladamente seus potenciais intelectuais e acadêmicos, perguntando-nos, afinal, que mundos estão sendo produzidos e que realidades estão sendo destituídas na atualização de uma fala aparentemente trivial como esta? Em outras palavras, que relações há entre este comentário corriqueiro e os apagamentos/invisibilizações dos potenciais intelectuais africanos e afrodiaspóricos historicamente marginalizados? Como afirma a pesquisadora Lia Schucman (2014), a construção político-social da branquitude opera uma atualização de si como “mais civilizada, mais culta e com atitudes morais e éticas superiores” (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

Podemos então dizer que se hoje a marcação e articulação do corpo negro a um corpo atlético é produzida e ressaltada, isto se constitui através de sucessivas e históricas submissões do pensamento filosófico africano e afrodiaspórico, isto é, do apagamento e invisibilização dos potenciais intelectuais do povo negro e da afirmação de uma supremacia intelectual branca. Um dos trabalhos fundamentais para a desconstrução de tais apagamentos históricos e para a afirmação de uma educação pluriversal e antirracista consiste, pois, em continuamente desmistificar esta hierarquização e apontar a suposta neutralidade da identidade racial branca “que faz com que grande parcela da sociedade tenha privilégios, mas não os perceba” (SCHUCMAN, 2014, p. 92).

Penso que há, na luta antirracista, diferentes frentes a serem atingidas. Uma delas é o processo de desidentificação com os significados racistas, processo em que o ator social pode e deve ser agente de mudanças, o que está ligado a uma tomada de posição sobre seu racismo latente, sobre perceber seus privilégios e, portanto, a um trabalho para desconstruir o racismo e os significados racistas apropriados por cada sujeito, produzindo, assim, novos sentidos para o que significa ser branco e o que significa ser negro. No entanto, precisamos que haja por parte dos sujeitos brancos – além da aquisição da consciência de sua racialidade e de que são precursores de mudanças em seus micro-lugares de poder e atuação – uma mudança estrutural nos valores culturais da sociedade como um todo. É preciso que a branquitude, como lugar de normatividade e poder, se transforme em identidades étnico-raciais brancas onde o racismo não seja o pilar de sua sustentação (SCHUCMAN, 2014, p. 92).

Maria Aparecida Bento (2002) argumenta que a branquitude age por um mecanismo de alianças inconscientes, intergrupais, que a autora denomina de “pacto narcísico” caracterizado pela negação e/ou subalternização do problema racial enquanto questão política que necessita ser problematizada. Nesta direção, Lélia Gonzales (1984) também irá chamar atenção para a frequência com que certas análises são feitas insistindo em priorizar a luta de classes como questão central para diminuição das desigualdades no Brasil, secundarizando temas como raça e gênero que complexificam as experiências de opressão e desigualdade praticadas e sofridas em nosso país. Denise Carreira (2018) também afirma que, mesmo dentro do campo da esquerda progressista, há grande resistência para reconhecer a questão racial como algo não subsumido às desigualdades de classe social. Daí as questões que nos interpelam sensivelmente neste trabalho: como construir uma experiência de branquitude que se faz na luta por uma educação antirracista? Como colocar em xeque pressupostos de neutralidade e identidade racial normativa da branquitude? Como desconstruir em nós certos padrões automatizados que explicitam discriminações e preconceitos raciais? Enfim, como trabalhar em uma perspectiva antirracista?

Os corpos brancos na luta antirracista importam – como sujeitos e parceiros políticos dessa construção protagonizada historicamente por aquelas e aqueles que sofrem as consequências do racismo – mas nunca como expropriadores dessa luta, nunca para desqualificar, invisibilizar e negar o protagonismo desses sujeitos, reafirmando as armadilhas e lugares de poder da branquitude acrítica. Por outro lado, como outra armadilha da branquitude, não se pode cair no lugar confortável, passivo e acomodado, protegido dos conflitos, de que somente os sujeitos negros e indígenas tem o que dizer sobre como enfrentar o racismo. É fundamental construir espaços de negociação e de confiança política, com base em princípios acordados conjuntamente, para que possamos aprender a construir estratégias políticas junto com os sujeitos negros e indígenas (CARREIRA, 2018, p. 135).

Nesta pesquisa, o tema das questões étnico-raciais e o enfrentamento de discriminações por racismo interpelou, moveu, incomodou, mexeu, instigou, exigiu análises e desviou caminhos anteriormente circunscritos. Carreira (2018) chama nossa atenção para a importância de ultrapassarmos fronteiras impostas pela segregação racial vigente, de forma às vezes mais explícita e outras vezes mais velada na sociedade brasileira, a fim de reconhecermos que nossa perspectiva é sempre parcial, localizada e atravessada por relações de poder. A autora afirma que ambientes segregados geram branquitudes acríticas, distorcidas, confortáveis. Neste trabalho, fomos interpelados por tensionamentos que moveram pensamento, sobretudo, no que diz respeito ao conforto epistêmico que nos faz desconhecer a força de produções filosóficas e culturais de amplas regiões geográficas invisibilizadas em suas produções. Trata-se, pois, de um trabalho apenas iniciado e inacabado de romper fronteiras/muros e fazer surgir outros modos de composição, pluriversais, no exercício infindo das práticas na perspectiva de uma educação/psicologia antirracista.

3.5 QUAL A TEMPERATURA DO SILÊNCIO?

Outra questão que nos atravessou e fez versar a respeito do trabalho realizado com os estudantes secundaristas nas oficinas dizia respeito à “temperatura” do silêncio praticado entre nós. É curioso, pois apesar de propormos sua sustentação através da prática da meditação budista da atenção/consciência como modo de fazer frente ao palavrório viciado que assola nossos dias, não era raro que o silêncio incomodasse.

/"A gente pergunta como foi a experiência e eles não respondem nada"/

/ "Depois que lemos o texto ficou todo mundo quieto" /

/ "Na sala de aula também é assim: o professor pergunta e o professor responde..." /

/ "Gostei tanto do texto que esperava que os/as estudantes fossem manifestar verbalmente alguma afetação causada também pelo texto, o que não aconteceu da forma que eu imaginava. Isso me chama atenção para não ir para o grupo com expectativas "minhas" em relação ao processo que os diferentes sujeitos estão vivenciando nos encontros..." /

(Trechos de diários de bordo de monitoras e tutores)

Dizeres que aparecem nos diários de bordo sinalizando perscrutamento do que se passa, tentativa de engajamento e acionamento do coletivo, incômodo e também frustração. À medida que adensávamos um percurso juntos passamos a tatear a textura do silêncio que se apresentava ora com desinvestimento e dispersão (um silêncio frio), ora com acolhimento e presença corporificada (um silêncio aquecido). Muitas situações-limite provocavam em nós pensamento e redobrada análise dos acontecimentos, exigindo manejo e convocação de uma postura sensível e não burocrática na convocação à participação.

Apostávamos no direcionamento da pesquisa em aliança com um regime de funcionamento não pautado em cobranças e avaliação de resultados e, em última instância, investíamos em uma postura aberta às flutuações de ânimo no grupo. Quer dizer, avaliamos que o território escolar com um funcionamento predominantemente pautado por medidas de desempenho e cobrança de resultados se apresenta caduco e inócuo e, portanto, não valia investir por essa via de funcionamento, mas sim fortalecer outras políticas cognitivas também habitantes e coexistentes no território escolar. Daí o surgimento de questões que insistentemente nos desassossegavam: como produzir formas de engajamento por interesse e contágio? Como provocar envolvimento de forma não autoritária e instaurar uma atmosfera de silêncio aquecido? Em suma, como ativar uma qualidade de curiosidade como “inquietação crítica e indagadora”? (FREIRE, 2019, p. 33).

Afinal, vez ou outra um estudante se ausentava por semanas sem aviso, notávamos ainda apatias e cansaços se instalando e percorrendo o corpo ora de um, ora de outro estudante, inclusive o nosso. O excesso de papeladas e assinaturas, a exigência de abertura de conta em banco, de currículo Lattes para cada estudante-pesquisador, as substituições recorrentes efeitos da mudança de um estudante para outra escola, para outra cidade, ou em decorrência de um estágio remunerado que surgia, ou ainda de um emprego com carteira assinada via Menor Aprendiz e impossibilitava que continuassem vinculados ao projeto de pesquisa, tudo isso dispersava e exigia manejo e reorganização coletiva: inúmeros atravessamentos provocavam descontinuidades no trabalho e ruídos no silêncio, como não poderia deixar de ser.

Vale dizer que a sensação de tédio e aborrecimento muitas vezes também habitava os discursos no espaço das oficinas através de falas em que os estudantes secundaristas se

queixavam do excesso de provas, seminários, trabalhos, exames, testes, leituras que não lhes interessava e parecia não lhes dizer respeito. iam para escola pela manhã, depois seguiam para casa a fim de almoçar e uma vez por semana, às 14h, voltaram para a escola para participar da oficina.

Muitas vezes chegavam suados pelo sol quente lá fora e pareciam habitar a oficina pelas margens, às beiras da proposição. Era frequente ouvir queixas das monitoras estudantes de psicologia responsáveis pela condução do trabalho de que os secundaristas estavam desinteressados, que o encontro naquele dia “não rolou”. Havia aflição diante da experiência de simplesmente se encontrar com a prática do silêncio através de alguns minutos de prática da meditação budista da atenção/consciência. Afinal, e depois disso? O que fazer? Como acionar um plano participativo de conversas e afetações recíprocas?

Num primeiro momento, pareceu-nos muito importante que nos esforçássemos para que as oficinas fossem o menos tedioso possível e por isso inventávamos mil táticas para que o engajamento dos secundaristas pudesse se manifestar em primeiro plano. Havia quase um excesso de atividades que se associavam ao protocolo de atenção, o que muitas vezes conduziu a uma saturação em relação à proposta mais simples de abertura ao presente e de acolhimento do que pudesse surgir da própria disponibilidade e heterogeneidade das presenças no grupo.

Vale também dizer que as queixas experimentadas diante do “silêncio” dos estudantes secundaristas estão em relação de vizinhança com lamentos também frequentes nos relatos de professores acerca da experiência de sala de aula. É comum ouvir de professores (inclusive experimentamos em nossa prática docente) momentos de atualização de um domínio de expectativas não cumpridas, como se os estudantes estivessem, em geral, aquém das exigências de leitura e engajamento ao projeto proposto pelo professor. Assim, a sensação de não participação e ausência de engajamento é experimentada pelos docentes, muitas vezes, como obstáculo a sua prática pedagógica. Da mesma forma, nas oficinas na EEEFM Santo Antônio, algumas vezes mordemos esta isca, de modo que o silêncio, a flutuação de ânimo e de atenção e a mobilidade de presenças foram lidos por nós como entraves à realização de nosso trabalho como “oficineiros”.

Com o tempo, no entanto, pudemos perceber o que a educadora argentina Alicia Fernández (2012) considera imprescindível no trabalho de oficinas e em práticas de ensino-aprendizagem. A autora aponta uma distinção interessante entre o aborrecimento e a sensação de tédio defensiva produzida pela banalização e a debilitação da autoria de pensar e os “estados saudáveis de repouso que vêm acompanhados por uma atenção disseminada e flutuante” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 175). A partir deste segundo modo de colocar o problema da flutuação de engajamentos e de atenção, podemos afirmar que a presença “às margens” nas oficinas pode ser entendida como uma qualidade de comparecimento com especificidades. Se por um lado apontam para uma não adesão completa e integral aos pressupostos e expectativas dos manejadores, por outro lado, é justamente em função do acolhimento dessa postura que se pode construir um plano vincular e confiança genuinamente participativo.

Em outros termos, podemos dizer que as oscilações entre interesse-desinteresse, tédio-ânimo, ausência-presença apontaram para a dimensão processual e flutuante que move um trabalho de construção coletiva. Acolher a mobilidade de ânimos e investimentos mostrou-se fundamental para gerar pertencimento. Aliás, sobre essa temática, é interessante mencionar uma pesquisa lida por nós acerca do trabalho de professores de Educação Física da Universidade de São Paulo, os quais dedicaram esforços para cartografar o que eles chamaram de “periferias da quadra”. Oliveira e Daeolio (2014) enfrentavam desafios similares aos nossos e, neste artigo, propuseram-se a pensar as presenças de estudantes “nas periferias” da quadra em aulas de educação física não como desengajamento e recusa simplesmente, mas como envolvimento dos estudantes em outras práticas não propostas exclusivamente pelo professor, e que apontavam para os vínculos tecidos entre todos.

É importante também dizer que embora reconheçamos a pertinência do trabalho que se faz às margens e cultivemos uma atenção mais periférica que focada no trabalho desta pesquisa, em alguns momentos do percurso, tivemos posturas mais diretivas, além de demandarmos entrega de relatórios de pesquisa e a orientação de tarefas que deveriam ser realizadas como “dever de casa”. Foi desafiador lidar com a dimensão formal que atrelava esta pesquisa a uma agência de fomento da qual acessávamos verba pública, o que requeria de nós uma contrapartida bastante exigente no que diz respeito à produção de relatórios e análise de frequência da presença dos estudantes no projeto. Essa era uma via que atualizávamos em nossas análises coletivas, chamando atenção para a verba pública que nos apoiava na

realização deste trabalho, o que incluía a compra dos tatames, sinos e almofadas que utilizávamos além do pagamento dos custos da viagem feita por nós de São Mateus a Ibirapu para vivenciar práticas no mosteiro Zen. Avaliávamos que tais investimentos públicos requeriam a contrapartida da responsabilidade e comprometimento de nossa parte enquanto pesquisadores. Ao mesmo tempo, também fomos “sacando” que era interessante sustentar uma via participativa para engajar mais que exigir e habilitar, mais que simplesmente requerer.

Afinal, como alcançar a qualidade de silêncio aquecido que buscávamos acionar?

Vale dizer que a oscilação entre o que considerávamos que movia a inserção de cada um na composição das oficinas não parou de variar, isto é, não foi algo que simplesmente aprendemos depois de um tempo e desde então houve estabilidade e constância nas análises. Construir um plano de confiança que acolhe as distinções e mobilidades de engajamento, além da multiplicidade de interesses que movem a presença de cada um, é algo que requer avaliação permanente e frequentes reposicionamentos. Por exemplo, em momentos de maior reatividade e secundarização de uma análise complexa surgiram falas nas supervisões, tais como “parece que eles estão aqui só porque querem a bolsa de estudos”. Foi necessário colocar tal ideia em análise mais de uma vez. Afinal, produzir esta afirmação desconsidera a heterogeneidade de elementos que comparece em um campo de forças e articula engajamentos diversos e coexistentes.

A este respeito recordo-me, pois, de uma análise procedida pela professora Adriana Marcondes Machado quando em uma conferência pública ela nos contou uma situação ocorrida em uma escola onde atuou em São Paulo. Dizia-nos de um acontecimento no qual uma criança se afastou imediatamente dos colegas após ter perdido em um jogo coletivo. No relatório escrito por um dos estudantes de psicologia em formação, apareceu a seguinte frase “fulano se afastou da brincadeira porque perdeu no jogo”.

Adriana Marcondes propôs que os psicólogos em formação colocassem em análise a relação de causa e consequência assim constituída. Afinal, esta criança se afastou e foi fazer o quê? Que outras relações ela criou com o território aquele dia? Há pessoas que perdem numa brincadeira e se afastam e outras que não param diante disso. Deste modo, a professora

recomenda que substituamos o “porquê” pelo “e”, a fim de acessarmos um campo de complexidade. Assim, ao invés de estabelecer uma relação de causa/consequência podemos multiplicar as perguntas.

As pistas do método da cartografia mostraram-se fundamentais nos indicando a confiança enquanto atividade de “fiar com” e de tecer composições e criação com o outro/outrem (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 283). Em outras palavras, exigiu-se de nós nesta pesquisa-intervenção uma prática frequente de nos desidentificarmos do regime de suspeita em relação à experiência, no qual a dimensão de vínculo é tratada sob a égide do controle, da presunção, do juízo e da ameaça. Assim, ao invés de simplesmente desconfiarmos de dubiedade de interesses dos participantes do Pic-Jr, coube a nós produzir reposicionamento diante das pistas sutis que as diferentes presenças nas oficinas apontavam, na indicação de composições possíveis e interessantes para todos.

Recordo-me enquanto escrevo de um diálogo displicente do percurso desta pesquisa. Estávamos conversando distraidamente quando uma estudante secundarista contou que havia chegado pelo correio o seu cartão do banco vinculado à Fapes para recebimento da bolsa de estudos. Imediatamente, respondi que não ia demorar até que ela recebesse seus primeiros proventos. Mas o que eu ainda não havia percebido quando lhe respondi é que o índice de participação estava vazando também por outra via, sutil e engajada, e então a estudante me alertou e devolveu a resposta em um movimento de autonomia: “eu gostaria mesmo de saber quando é que a gente vai começar as oficinas”. A resposta inesperada provocou arejos, indicando uma qualidade de interesse e sustentação coletiva que não se reduzia ao recebimento financeiro, embora este fosse também um elemento importante para a manutenção dos estudos assim como é para nós.

Bruno Latour (1994), no contexto das pesquisas, chama de recalcitrância a capacidade que os objetos têm de divergir, reposicionar e nos mover ao discordar a respeito daquilo que é dito ou pensado deles, tensionando os saberes e as práticas instituídas. Na metodologia cartográfica, vale dizer, “a relação com a recalcitrância não é apenas uma questão epistemológica, relativa aos modos de conhecer, mas também ética relativa ao reconhecimento e valorização da experiência do outro” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 283). Assim, para que a experiência de divergência/recalcitrância não seja vivida como

ruptura ou quebra da relação, é preciso confiar (fiar com) aqueles com os quais nos articulamos, qualificando a ausência de respostas esperadas mais como um vetor de diferenciação do que como uma ausência de adesão. Em outras palavras, é preciso considerar a recalitrância mais como um convite para criar novas maneiras de produzir juntos a condução da pesquisa do que como um obstáculo a sua realização.

[Pausa.]

Enquanto escrevia esta passagem, lembrei-me novamente de Adriana Marcondes Machado (2008) quando a professora relata que é comum os adultos terem o seguinte tipo de discurso com crianças: “Você vai chegar a casa, almoçar, escovar os dentes, fazer a lição, descansar, depois brincar um pouco e tomar um banho... Combinado?!” Se a criança não executa uma das partes logo ela passa a ser aquela que não cumpriu o combinado (MACHADO, 2008, p. 15). Mas a pesquisadora nos convida a indagar se, de fato, colocando as questões deste modo os adultos efetivamente combinam algo com as crianças. Aliás, podemos afirmar que na sala de aula experiências similares são frequentemente atualizadas, de modo que a ausência de respostas (esperadas) dos estudantes é tratada mais como quebra de regras do que como um apontamento da necessidade de produção de novos e efetivos “combinados”. Sem dúvida, o território escolar é muito marcado por este funcionamento hierarquizado e podemos dizer que lidar com estes desafios nas oficinas foi algo frequente também.

Durante o transcurso deste trabalho foi curioso notar nos diários de bordo o uso recorrente da palavra “abandono” para qualificar a experiência de saída dos estudantes secundaristas do projeto. A sensação de abandono muitas vezes permeou as falas das monitoras e tutores, além da nossa, e pareceu invisibilizar a complexidade de hesitações envolvidas na tomada de uma decisão. Podemos mencionar a situação de uma estudante, muito engajada com a pesquisa, que desejava cursar Mecânica em outra instituição de ensino. Em certo momento, ela passou na prova necessária e pôde realizar este curso almejado. Porém, como decorrência, precisou mudar de turno na EEEFM Santo Antônio, de modo que suas aulas regulares passaram a conflitar com as atividades da oficina. Houve muito trabalho de articulação com outros professores, com a pedagoga e a coordenadora da EEEFM Santo Antônio, a fim de viabilizar o desejo que a estudante manifestava de continuar vinculada a este projeto. Durante vários

encontros, este tema ganhou primeiro plano nas conversas durante as oficinas, até que chegou um momento que a estudante não pôde sustentar sua frequência e precisou se despedir.

Consideramos que foi muito importante sustentar na oficina alguns encontros nos quais a estudante pôde contar do curso de Mecânica que havia iniciado, além de compartilhar com os colegas e conosco suas hesitações, sonhos, angústias, anseios, conquistas e realizações.

Adriana Marcondes Machado (2008) relata em artigo uma cena similar, ocorrida quando uma professora que dava aulas em uma creche foi chamada para trabalhar em outra escola, na vaga de Artes que almejava. A professora sabia que essa convocação aconteceria a qualquer momento e uma vez que saísse a nomeação ela teria que assumir a nova função em curto intervalo de tempo. Seu receio, no entanto, era de que a mudança fosse difícil para as crianças e de que elas ficassem tristes com sua partida (a autora ressalta que as mudanças dos professores têm priorizado o *Diário Oficial* e não o processo pedagógico).

Diante deste desafio, a professora introduziu uma conversa sobre o seu encantamento com a área que gostava. As crianças também demonstraram se interessar por Arte e surgiu a ideia de fazerem pastas para a nova professora com os trabalhos realizados até aquele período do ano. Machado (2008) relata que quando chegou a convocação para a mudança requerida, a professora se sentiu muito feliz por ir para o novo trabalho “e” triste por romper aquela relação e deixar a sala no meio do ano letivo.

Usar a palavra “e” em lugar de “mas” faz muita diferença. Dizer: “Estou feliz por ir, mas triste por deixar a classe...” tem outro efeito: fica parecendo que a tristeza é um problema, que é um “infelizmente”. Ora, como não ficar triste ao ter de interromper uma relação que estava tão potente? E dizer “Não quero que vocês fiquem tristes” nos parece culpabilizador – uma criança poderia pensar que ser uma boa aluna é não demonstrar tristeza, já que a professora disse que não queria que as crianças ficassem tristes. Inventaram despedidas, trocaram endereços e escreveram cartas para a professora que viria, nas quais mostrariam as pastas com seus trabalhos. As crianças estavam ansiosas por apresentar as surpresas à professora nova “e” também estavam tristes, também estavam saudosas, também, também... (MACHADO, 2008, p. 14).

Na cena relatada por Machado (2008), a tristeza, a sensação de abandono e a perda instituída pela saída da professora são produções de uma história que também se compõe de alegrias, lutas e conquistas. A autora afirma que a “tristeza pela perda não é um problema quando o sentido de conquista pode ser afirmado” (MACHADO, 2008, p. 15). Certamente, esse

cuidado não impediu que certa criança vivenciasse esta separação de modo mais melancólico. Porém, ao fazer parte de um coletivo que experimenta outras possibilidades, esta criança pôde ser contagiada e se fortalecer. Este relato sensível nos remete a várias situações de passagens e despedidas vivenciadas durante o transcurso das oficinas que alimentam esta pesquisa. Foi frequente acompanhar esta processualidade e impermanência na composição heterogênea que atravessou o ofício, inclusive enquanto coordenadora houve um momento em que me mudei para Vitória quando iniciei as aulas no Doutorado em Educação na Ufes. Assim, a construção de um plano de confiança entre nós se fez pelo cultivo do acolhimento da processualidade e da flutuação de presenças e engajamentos como modo de fazer frente à sensação de destituição, ruptura e abandono frequentemente relatada nos diários de bordo.

A educadora Alicia Fernández (2012) também nos forneceu pistas interessantes que ajudaram a dimensionar a produção de um plano vincular de confiança nesta pesquisa. A partir de suas leituras do trabalho de Donald Winnicott, a educadora menciona como basilar na construção de vínculo o que este autor chama de “capacidade de estar a sós em presença de outro disponível” e “capacidade de se interessar no/pelo outro”. Trata-se de duas aptidões relacionadas que estão presentes desde a primeira infância, “permitindo a inclusão do sujeito na comunidade sem restringir sua intimidade” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 158). Voltaremos ao ponto de discutir a noção de intimidade como abertura à processualidade e à experimentação, mas antes disso é importante dizer que, de maneira simples, a capacidade de estar a sós para Winnicott é uma aptidão que se constrói e permite relacionar-se de modo autônomo com os outros. Winnicott (1993) aponta a relação com “outros disponíveis” entendendo-a como processo de estabelecer conexão sem dirigir uma atenção focalizada para este(s) com quem se estabelece uma relação lateralizada de companhia.

Tal cena é frequentemente atualizada, por exemplo, na relação entre mães e bebês quando um bebê está brincando sozinho ao lado da mãe e ao mesmo tempo está sendo assistido por ela. Eventualmente, esta mãe irá se engajar em alguma outra atividade, lerá um texto no computador ou realizará alguma tarefa alheia à presença da criança. No entanto, sua presença displicente garante a este bebê uma companhia que lhe ampara e encoraja à experimentação. Assim, a capacidade para estar a sós se baseia em um paradoxo: estar a sós quando outra pessoa se encontra presente e disponível (WINNICOTT, 1993). A capacidade para estar a sós implica que o sujeito disponha de um ambiente favorável à experimentação, ao tateio e à

criação. No caso do exemplo do bebê, será possível que ele explore o espaço e se mova tranquilamente, pois a criança sente que o ambiente é seguro para tatear e investigar. Os apontamentos de Alícia Fernandez (2012), a partir do trabalho de Winnicott (1993), foram importantes para nos auxiliar na criação de uma forma de condução não diretiva nas oficinas, embora atenta aos processos em curso e às temporalidades de cada um. Tentávamos operar na construção desta companhia lateralizada que ampara os movimentos sem necessariamente dirigir os caminhos do oficiar.

Vale ressaltar que Fernández (2012) alerta para a necessidade de analisar o “estar a sós” proposto por Winnicott como uma “capacidade ou aptidão qualitativa, diferenciando-se da exclusão, do abandono, do isolamento” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 170). Este é um ponto de suma importância. A experiência de estar a sós em presença de outros disponíveis não diz respeito, portanto, a um processo de fechamento sobre si ou embrutecimento. Remete, isto sim, ao desenvolvimento de espaços de intimidade que vão se criando e desdobrando na vivência de estar com outros presentes que não exigem. Alicia Fernández (2012) mostra que a palavra intimidade inclui em suas origens etimológicas o vocábulo “entre”, diferentemente do termo “privado” que é designado pelos sentidos de “privar, pôr em segredo, às escondidas” (COROMINAS, 1991). Assim, a noção de privado é entendida como posse exclusiva do outro, que se opõe ao público, enquanto a noção de intimidade, diferentemente, aponta para a abertura e circulação “entre” as fronteiras que permitem tateios e experimentação.

Aliás, é curioso notar que usamos frequentemente a expressão “intimidade” para ressaltar a potência de gerar algo e criar composições na relação com certos materiais. Por exemplo, dizemos que um exímio escultor dispõe de “intimidade” com a argila, assim como um bom poeta tem “intimidade” com a palavra. Neste sentido, não se trata de realçar a partir da noção de intimidade uma dimensão de fechamento sobre si como prática embrutecida e privatista, mas de destacar a confiança que engaja tateios na relação indeterminada com os processos de criação. Desde essa perspectiva, a noção de intimidade aponta para a circulação em contornos que podem ser transpostos, abrindo vias para o contato com diferenças e para a possibilidade de ultrapassagem e invenção recíproca.

Perguntamo-nos, afinal: será que a disposição do funcionamento nas oficinas se constituiu como um espaço de intimidade onde foi possível a livre circulação de pessoas e ideias a partir de um plano de confiança e participação?

Podemos afirmar que, entre coordenação, monitores e tutores, seguiu-se um plano de construção coletiva que apesar de distâncias geográficas durante boa parte do percurso de trabalho engajou e sustentou movimentos coconstruídos nos planejamentos, escutas, estudos, em relações que persistem ainda hoje em amizades. Podemos afirmar também que aconteceu muitas vezes de alguns estudantes secundaristas, mesmo após terem saído do projeto durante meses, retornarem outrora para participar de uma prática conosco na oficina. Mencionamos ainda a participação contínua no grupo do Whatsapp, que foi criado por um dos integrantes do projeto, de modo que após terem viajado para outra cidade ou se ausentado das oficinas por algum motivo, ainda assim era possível circular virtualmente para “matar saudades” quando já não era possível fazer uma visita presencial. Além disso, estudantes da escola não vinculados ao projeto eventualmente se aproximavam da oficina, participavam de um encontro ou outro, desabafavam quando estavam ansiosos por uma prova que se aproximava, eram acolhidos, faziam a prática conosco, logo se despediam e eventualmente retornavam.

Podemos apostar (confiar) que a experimentação no transcorrer das oficinas funcionou como espaço/tempo favorecedor de relações de intimidade. Passeávamos pela Ufes no Campus Ceunes, pelo bairro e outros locais da cidade, mostrando que ali também era possível tecer redes de existência interessantes e partilhadas. Seguíamos atentos aos sussurros, frestas e filetes sensíveis, à polifonia que mora nas distintas temperaturas do silêncio e aos vínculos de cuidado e confiança produzidos e sustentados no oficiar.

Recordo-me, ainda, de uma conversa displicente que tive com os estudantes secundaristas a respeito das bicicletas no pátio da escola. Esta cena nos fez pensar no tema da confiança... Chamava atenção uma cena corriqueira: a grande quantidade de bicicletas estacionadas no pátio (sem cadeados) toda vez que íamos lá. O terreno onde o colégio se insere e os bairros vizinhos da escola são planos, o que favorece a circulação via bicicleta nesta região. O aspecto econômico certamente também incide neste uso, pois os estudantes que vão de bicicleta para a escola não precisam utilizar o transporte circular, que é pago. Assim, dezenas de bicicletas diariamente ficavam enfileiradas uma ao lado da outra no pátio da EEEFM

Santo Antônio. Certa vez perguntei à vigia que trabalhava na escola: “Mas eles não as prendem?” Ela me respondeu que não, os estudantes não prendiam as bicicletas.

Estranhei. Depois conversamos com os estudantes sobre este tema e eles endossaram a fala da trabalhadora da escola. Cada um sabia de quem era cada bicicleta e assim estas permaneciam guardadas e em descanso sem que eles se preocupassem com furtos e maus tratos. Pudemos conversar sobre este fato considerado natural para eles. Perguntávamos: e se pudessemos confiar na condução do oficiar assim como confiamos que as bicicletas permanecerão cuidadas no pátio da escola?!

**

Em uma das oficinas, levamos o que foi chamado por nós de “Pote da Meditação”. Nesta ocasião, as manejadoras estudantes de psicologia prepararam um vasilhame transparente de vidro em formato circunferencial que foi enchido com água filtrada até a metade do pote, acrescentando-se, em seguida, um punhado de sal. Foi pedido a cada presente na oficina que bebesse da água que estava salgada naquele momento. Logo depois de todos experimentarem e sentirem o gosto salgado, nós então enchemos o pote com mais água filtrada até a borda, de modo que no segundo momento de experimentação quase não era possível sentir o gosto salgado da água.

A ideia inicial com esta proposta era fazer uma analogia entre o espaço da mente e suas relações com emoções despotencializadoras. Propúnhamos discutir esta analogia a partir da leitura de um texto escrito pelo monge vietnamita Thich Nhat Hanh, intitulado *Um punhado de sal*. No texto, a quantidade de sal simboliza as emoções que entorpecem nossa visão da realidade (como raiva, ódio, orgulho, inveja, torpor e apego). A água simboliza o espaço da mente, no sentido de que quanto mais água (espaço e abertura) menos efeito terão as emoções despotencializadoras (simbolizadas pelo sal).

Durante o oficiar, no entanto, esta proposta inicial de discutir sobre os afetos na relação com o espaço e abertura às relações foi completamente bifurcada por falas que relatavam a experiência real de falta d'água (e conseqüente água salgada) que os estudantes vivenciavam diariamente nas últimas semanas daquele mês. O município de São Mateus estava literalmente com água salgada saindo pelas torneiras. Na hora de escovar os dentes, os moradores da cidade sentiam este gosto salgado. O chuveiro parecia água de mar, deixando

cabelos ressecados. A escola chegou a ficar sem água potável por algumas semanas e as aulas não foram interrompidas, o que gerou enormes desafios. Os estudantes foram orientados a levar água potável de casa para a escola, o que nem sempre acontecia. Ora esqueciam a garrafinha, ora não tinha água potável em casa também. Como lidar com situação tão grave? O que fazer? No espaço da oficina puderam compartilhar estratégias, uns sabiam onde conseguir galões via distribuição na prefeitura, outro contava de táticas para economizar água em casa. No espaço de conversas circulavam possibilidades de relatar aflições, angústias, desafios e táticas de sobrevivência.

Na ocasião de supervisão coletiva na semana seguinte com as manejadoras estudantes de psicologia, surgiu uma fala um pouco entristecida com o fato de que todo o empenho relacionado à preparação do “pote de meditação” parecia não ter frutificado e engajado os estudantes da escola, pois as conversas sobre as relações entre o espaço da mente e as emoções não tiveram lugar nem vez. Durante a supervisão, no entanto, pudemos analisar as potências daquele desvio, pois algo interessante havia sido acionado no coletivo, algo que fez sentido na relação com o território habitado.

À época deste encontro de supervisão, compartilhei uma experiência similar dos tempos de docência em Psicologia Escolar na faculdade onde as monitoras estudaram. Alguns estudantes matriculados na disciplina, àquele momento, propuseram como atividade de seminário o tema: *Oficinas literárias com idosos*. Assim, foram até uma casa de repouso no município de Nova Venécia com a proposta de contar histórias para os velhos que lá residiam. Escolheram crônicas e contos literários e prepararam uma *performance* para ser apresentada. Chegando lá, no entanto, o encontro com os idosos da casa de repouso suscitou outras questões e os estudantes não conseguiram contar nenhuma das histórias preparadas. Antes que pudessem se pôr a narrar as crônicas trazidas no bolso, encontraram muita disposição dos idosos para narrar e contar suas próprias vidas. Os estudantes não contaram nenhuma história, mas ouviram muitas, por longas horas. Deste modo, a proposta se inverteu no encontro, frutificando potências escutadeiras muito interessantes.

**

No cotidiano da pesquisa de campo, fomos muitas vezes abraçados por eventos inesperados como estes, que escapavam aos planejamentos e controles, exigindo uma confiança no

próprio confiar: um cuidado com os caminhos que tecíamos juntos... A “cozinha” da pesquisa⁸³, como bem enuncia Latour, compõe-se na abertura e habitação de franjas atencionais que se fabricam nas bordas das proposições que fazemos. Propúnhamos oficinas de silêncio e acompanhávamos suas distintas temperaturas, partilhando a palavra como canal para a pulsação. Acolher as recalcitrâncias e reconduzir caminhos mostrou-se um aprendizado e exercício contínuo. Seguíamos ritualizando o estar junto. Reiteradamente. Como bem escreve Manoel de Barros: “repetir, repetir, até ficar diferente”. Uma regularidade se desenhava e a acolhíamos. Abertos. Ou o quanto podíamos...

3.6 O TEMPO ENTRE RUMINAR E DIGERIR OS ACONTECIMENTOS

Mais uma semana com oficina marcada na EEEFM Santo Antônio. Havia saído de Vitória rumo a São Mateus no ônibus das 5:30h. Cheguei cedo à escola, passei no mercado e comprei algumas frutas. O combinado na semana anterior foi que faríamos naquele dia uma prática de cultivo da atenção relacionada ao processo de nutrir-se. A proposta nesta oficina era que sentíssemos as texturas e sabores de cada alimento, provando e distinguindo de modo sutil as diferenças no paladar. Cortamos juntos os pedaços de frutas que cada um havia levado para a oficina e só começamos a nos servir quando todos haviam terminado a tarefa de corte e manuseio dos alimentos. Assim, pudemos partilhar as refeições em movimentos atentos aos gostos e desgostos, aos impulsos e gestos de salivação diante das frutas que cada um considerava mais saborosa e também às recusas gustativas daquilo cujo sabor nos causava alguma inclinação de afastamento. Seguíamos a indicações de Allan Wallace (2008) quando propõe:

Comece direcionando sua atenção plena à aparência visual dos alimentos – suas cores e formas. Ignore quaisquer associações conceituais que você possa ter com relação a estas impressões visuais. Agora se concentre no aroma dos alimentos. Esteja totalmente presente com as fragrâncias, percebendo como mudam de momento a momento. Reconheça as nuances destes aromas com uma atenção plena discernível, mas sem misturar sua experiência imediata com rótulos e conceitos, com aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Agora dê uma mordida nos alimentos e dirija sua atenção exposta aos sabores que surgem em sua boca. Coma lentamente, consciente das mudanças em sabores. À medida que mastiga os

⁸³Parafraseamos a expressão “cozinha dos fatos” de Bruno Latour que remete ao processo de produção dos fatos e acontecimentos só aparentemente independentes das pesquisas. Explorar tal dimensão possibilita visibilizar as conexões expostas por meio de controvertidas tramas, expondo a “cozinha da ciência” (MORAES, 1999).

alimentos, dirija sua atenção aos sons de sua boca enquanto degusta os alimentos. Eles nunca são os mesmos, portanto aprecie aquilo que seu paladar saboreia no momento, nunca compare com nada do passado e nem antecipe coisa alguma no futuro. Finalmente, aplique a atenção exposta às sensações táteis dos alimentos – seu calor ou ausência dele – firmeza ou fluidez, suavidade ou aspereza. Libere quaisquer imagens mentais daquilo que você pensa dos alimentos e se concentre apenas nas qualidades táteis à medida que os degusta (WALLACE, 2008, p. 65).

A prática de cultivo da atenção no processo de nutrir-se era recorrente nas oficinas, pois nos organizávamos de tal modo que sempre ao final do encontro partilhávamos a mesa. O Pic-Jr passou a ser chamado também de “Piquenique Jr” entre os estudantes que se divertiam com a preparação que faziam dos lanches e no compartilhar entre nós das gostosuras que trazíamos. Neste dia, vale dizer, ritualizamos ainda mais a prática, intensificando-a. A maioria de nós se esbaldava com as mãos meladas por laranjas, bolo de cenoura e melancias, mastigando atentamente, deliciando-se pela fartura no chão sobre a toalha de piquenique na qual permanecíamos sentados em roda. O banquete se espalhava ao centro da sala sob um pano xadrez grande que havíamos levado.

Uma das estudantes secundaristas, no entanto, permanecia de boca fechada após experimentar apenas um pedaço ou dois de uma das frutas. Perguntamos por que ela não comia, se por acaso não estava achando interessante a proposta da oficina, dizíamos que podia prestar atenção nas sensações gustativas e nas texturas dos alimentos e, então, ela responde timidamente: “tenho vergonha das pessoas me vendo mastigar”. Muitas risadas por parte dos colegas se seguiram a essa fala, especialmente dos garotos que estranhavam a possibilidade de tal comportamento. Daí em diante, já não eram mais frutas à boca, mas sim palavra, risos, perguntas e estranhamentos. Para nossa surpresa, outra estudante faz coro e afirma em tom de concordância: “também não gosto e só vou pra fila da merenda se tiver uma amiga comigo”.

Surgem enunciados que apontam para uma fragilidade diante do olhar do outro, julgador, medindo corpos e posturas. Aproveitamos o momento oportuno em que a palavra circulava e engajava afetos. Questionávamos: quais os medos e receios? Que lugar é esse atribuído ao olhar do outro? Logo emergiu a figura do colega de escola que caçoa e põe apelidos. Abríamos a conversa, atentos ao terreno pantanoso vivenciado pelos estudantes no questionamento de posturas que medem e desqualificam corpos e no enfrentamento coletivizado de situações que necessitam reposicionamentos. Indagávamos ainda no grupo por que ali tínhamos garotos e garotas reunidos e somente as garotas se sentiam mais diretamente atingidas por esse tipo de postura que, segundo elas, era muito comum na escola.

De que lugar surgem essas falas? Como se sentiam? Outras vozes se conectam: “às vezes fico com fome, mas não vou à fila da merenda se não tiver alguém comigo”... Em meio às mãos meladas por melancia e aos lábios adocicados por laranjas, desfilavam entre o grupo a vergonha, os medos e receios de entrar na boca dos colegas.

A proposta inicial de mastigar os alimentos atentos à degustação, aroma e sabores foi aos poucos se modulando na oficina e ampliando questões em torno de como digerimos acontecimentos através da coletivização e circulação da palavra perante temas que provocam inseguranças, receios e angústias. Não tardou a surgir entre nós a lembrança de uma estudante da escola participante das oficinas que já não estava mais compondo o grupo, pois havia se mudado para outra cidade. A recordação surgiu viva e conectada às falas, pois meses antes de ir morar na Bahia soubemos que a estudante havia trocado de escola, sem nos avisar. Ficamos muito intrigados na época... A aluna continuava a participar da pesquisa regularmente, o que demonstrava a criação de vínculos e confiança na oficina, mas já não estava matriculada na EEEFM Santo Antônio, o que soubemos através dos burburinhos de outros alunos do projeto. À época, esta situação nos deixou preocupados, afinal o que se passava com ela? A questão se agravava, pois uma das exigências da Fapes para que os estudantes continuem vinculados formalmente à pesquisa era estarem regularmente matriculados na escola parceira e frequentando as aulas.

O que a havia levado a tomar tal atitude? Em outros encontros, a estudante partilhara conosco certo desconforto vivenciado entre os colegas após pintar seu cabelo de cor rosa (*pink*). Era bater o sinal do recreio e sair pelos corredores que não tardaria a ser caçoada. Após insistentes tentativas de conversas com a coordenação e direção da escola, mas persistirem as posturas persecutórias, após conversar também no grupo de pesquisa e infrutiferamente a situação permanecer inalterada, a estudante decidiu por conta própria deixar a matrícula e mudar de escola. Ficamos intrigados com a situação, tentando nos aproximar. Receosos de não termos disponibilizado, talvez, a atenção que a situação convocava. Em que medida a acolhemos ou escutamos surdos o que ela dizia? Apesar de termos conversado a respeito da situação em uma oficina anterior, termos acionado à coordenação, acolhido e coletivizado o tema em roda, ainda assim, o desconforto vivenciado pela estudante persistia e saturava, o que a fez mudar de território escolar. Só bem depois soubemos da mudança pelo sussurro e burburinhos de outros alunos que soltaram displicentemente a notícia no grupo.

Situações como essa, em que ficamos na corda bamba entre os processos burocráticos vinculados à sustentação da pesquisa, por um lado, e o acolhimento do imprevisível dos acontecimentos, por outro lado, eram comuns ao longo do projeto. Neste caso em específico, percebíamos o investimento da estudante nas oficinas, o que se expressava em uma participação intensiva na construção de vínculos com os colegas e conosco, na leitura cuidadosa dos textos, no fazer um bolo de laranja com cobertura e levar para partilharmos após a oficina, na confiança em nos dizer do que se passava até o limite em que suportou vivenciar a situação, no cuidado e frequência regular. Saiu da escola, permaneceu na oficina. Algum fio de acolhida ali encontrou. No entanto, limites se impunham quanto a nossa possibilidade de intervenção sistemática em situações que compunham desafios institucionais do território escolar, tal qual a que narramos.

Por um lado, a convocatória para conversas com a coordenação era sempre precária em meio às correrias já conhecidas do território escolar, sem contar as mudanças constantes da gestão. Durante os 20 meses de realização das oficinas, a escola teve cinco diretores diferentes, o que sinaliza precariedade de vínculos de trabalho e conflitos políticos na arena escolar. Por outro lado, nossa distância geográfica também dificultava a participação mais intensiva na proposição de reuniões de discussão fora do horário estrito das oficinas. Muitas vezes nos questionávamos a respeito desses limites. Estaríamos efetivamente habitando o território da escola e interferindo analiticamente em seu funcionamento? Produzindo vias de conversa possíveis?

Reconhecíamos os limites das oficinas e, ainda assim, operávamos a partir deles ao invés de desvitalizá-la por completo. Tentávamos adensar conversas que podiam fortalecê-los a abrir outros espaços de diálogo, em canais que puxassem conversas nos espaços-tempo para além do tempo reservado ao oficiar. A presença do professor-tutor do projeto era crucial nesta mediação, no acionamento e mobilização das questões que apareciam, levando-as para a sala de aula e reuniões pedagógicas, e assim ampliando da forma que fosse possível alguns debates.

Forçávamos e tencionávamos os limites, acolhendo-os na medida do possível. A oficina seguiu este encontro na pista da questão que se abriu. Ao invés de simplesmente mastigar as frutas atentos à degustação, sabores, aromas e texturas, restavam-nos agora deixar que as estudantes encontrassem palavra para verbalizar os desconfortos, isto é, que exercitássemos

digerir os acontecimentos através de uma ruminação que não se fizesse ressentida. Como maneira de orientar essa distinção, podemos aqui pensar a ruminação para além da reificação de determinado acontecimento. Quer dizer, a ruminação assim entendida assenta-se na mobilização de palavras, gestos e atitudes como inseparáveis da experiência de produção coemergente que as constitui.

No prólogo do livro *Genealogia da Moral*, Nietzsche afirma que para seus escritos se tornarem legíveis é imprescindível a seus leitores o exercício de “ruminar...” (NIETZSCHE, 1998, p. 312). Em sentido figurado, o filósofo aponta que ruminar diz respeito a pensar detidamente sobre algo de forma reflexiva, sem pressa e sustentando uma atitude de profunda cogitação. “Não se trata de engolir tudo inteiro sem mastigar como a serpente que queria entrar inteira boca adentro do pastor. Há que se buscar estômagos seletos” (NIETZSCHE, 2003, p. 275).

Alinhados à perspectiva nietzschiana, o contrário da ruminação no contexto das oficinas seria responder a tais falas e recordações e concordar indignados com as lembranças de desconforto e sofrimento apresentadas pelas estudantes. O processo de digestão dos acontecimentos, por outro lado, incluía a ruminação enquanto atitude de abrir e recontar as histórias, em trazê-las à palavra, aliando-as à produção de desvios, micromodificações e transformações intensivas que operam deslocamentos no coletivo. A postura de outros colegas que se espantavam com a vergonha experimentada pelas estudantes, nosso estranhamento recíproco, a circulação da palavra e o acionamento de forças de diferenciação poderiam fortalecer, nelas, a possibilidade de incutir outras vias para vivenciar os acontecimentos em questão. Assim, foi pela via da digestão dos acontecimentos que tentávamos seguir abrindo espaço para a ruminação, que é seguida pela metabolização da experiência e a transforma a cada vez em que pode ser narrada, recontada e partilhada.

3.7 O ESPAÇO *FORA-OFICINA* E A DESMONTAGEM DE FRONTEIRAS DISCIPLINARES

Depois da oficina, sentamos no refeitório da escola e conversávamos displicentemente, adensando um tempo juntos na partilha de instantes, a fim de fortalecer vínculos. Estávamos nas bordas da oficina que, por um lado, já havia sido finalizada naquele dia, mas ainda não.

Duas estudantes-pesquisadoras do Pic-Jr na véspera daquele encontro haviam se reunido em casa e preparado sanduíches para todos. Há algum tempo, essa organização do “Piquenique Jr” se estabelecera e a cada semana uma dupla ou trio se responsabilizava por esta atividade. Era interessante notar como essa preparação prévia dos lanches costumava ser experimentada pelos estudantes como uma festa. Pesquisavam receitas, reuniam-se em suas casas, perguntavam às mães, pais e demais parentes como encaminhar a feitura de certas iguarias, cuidavam da preparação do encontro como laboratório vivo. Neste dia, havíamos sentado em uma das mesas do refeitório da escola e conversávamos de modo descontraído e desapressado.

Perguntamos se alguém por acaso estava praticando um pouco de meditação *shamatha* em casa. Interessava-nos saber se a prática de algum modo estaria compondo seus territórios existenciais no dia a dia. Alguns estudantes se manifestaram anuindo de modo entusiasmado. Um casal nos conta que meditaram juntos na casa de um deles em meio aos gritos do irmão mais novo, atestando o desafio de perseverarem no exercício. Outra estudante diz que tentou algumas vezes, mas achava difícil praticar sozinha em casa; outro aluno suscita risos, dizendo-nos que uma vez sua mãe estranhou vê-lo sentado no meio da sala e lhe perguntou se por acaso ele estava passando mal.

A conversa fluía aberta e descontraída. Alguns estudantes da escola não vinculados ao projeto de pesquisa circulavam pelo refeitório, ainda que estivéssemos fora do horário do recreio. Estudantes participantes de outro projeto de Pic-Jr também chegaram perto, puxando papo. Brincaram com o professor de filosofia, que na época era o tutor⁸⁴ do projeto, dizendo-lhe: “Poxa... por que você não me falou desse projeto? A gente tá se matando vindo pro laboratório de ciências e aqui tem até lanchinho”. O professor-tutor responde em tom de brincadeira: “Tá vendo só, quem mandou escolher o projeto errado...?”.

⁸⁴Quando em 2015 propomos o projeto da pesquisa, convidamos o professor de filosofia que dava aula no ensino médio da escola para ser o tutor da pesquisa. Na época, pensamos que esta era a disciplina com maior afinidade com o tema de trabalho e por isso fizemos o convite diretamente. O professor aceitou com entusiasmo e permaneceu conosco por cerca de nove meses de trabalho. Após este período, ele precisou pedir afastamento da escola para acompanhar um familiar que havia sido diagnosticado com uma grave doença e iniciou tratamento em hospital na cidade de Vitória. Por alguns meses, ficamos sem um tutor formal, pois, embora o novo professor já estivesse acompanhando as oficinas regularmente, ele só pôde ser diretamente vinculado à pesquisa quando finalizou seu curso de mestrado. O novo professor-tutor lecionava a disciplina de história para o ensino médio e foi convidado por ter afinidade com a prática de meditação e yoga, por partilhar experimentações artísticas e produção de ativismo cultural na cidade, além de ter conosco um vínculo construído anteriormente, o que facilitou a entrada no grupo em período já adiantado de pesquisa.

Em supervisão coletiva, refletimos juntos sobre essa questão. Parecia-nos um analisador⁸⁵ a ser levado em conta, dado que essas falas eram repetidas e não surgiam isoladas. Uma simples conversa *fora-oficina* visibilizava uma questão recorrente no que diz respeito às relações de poder historicamente construídas, que apontam cursos e pesquisas da área de ciências humanas como mais “mansas”, como se estas exigissem menos trabalho e empenho em sua realização do que as pesquisas na área de ciências exatas e biológicas.

A fala endereçada ao professor-tutor nos fez pensar se a organização de nosso projeto estaria contribuindo para perpetuar tais relações de poder dentro da escola. Ao mesmo tempo, atualizou-se um tema que entre nós era recorrente: afinal como produzir num mesmo movimento rigor e leveza na pesquisa?⁸⁶

As práticas na oficina tinham como direcionamento desviar do funcionamento de sala de aula, já há muito pautado pelo regime de exaustão e cobrança de resultados. Uma preocupação entre nós era que as oficinas não se configurassem como mais uma atividade burocrática e sem sentido para os estudantes, os quais eram convidados a investigar as sutilezas envolvidas na experiência de coemergência entre sujeitos/mundos. Parecia-nos que incutir

⁸⁵O analisador é um conceito-ferramenta forjado por Guattari e exposto no livro *Psicanálise e transversalidade*. É entendido como o acontecimento que provoca análise, quebra, separação e explicitação dos elementos de dada realidade institucional. Esse conceito é inseparável do conceito de transversalidade, pois é na situação de questionamento das hierarquias e especialismos que o analisador surge como uma ferramenta analítica que deslocaliza ou despersonaliza a intervenção. Assim como Guattari expandiu os conceitos de transferência e contratransferência institucionais com o conceito de transversalidade, substituiu o conceito de analista pelo de analisador (ROSSI; PASSOS, 2004).

⁸⁶A partir do endereçamento desta questão duas atitudes simultâneas foram encaminhadas. Por um lado, a proposição do Fórum de Pic-Jr cujo objetivo era produzir uma experiência de transversalização entre os projetos de pesquisa em atuação na escola. Por outro lado, tentamos incutir, de modo distraído, a proposição de uma prática semanal regular de *shamatha* em casa. Propusemos um roteiro de acompanhamento inspirado no artigo *Inside Shamatha Project*, do pesquisador americano Allan Wallace. Com propósito bem diferente da nossa pesquisa, o *Projeto Shamata*, conduzido por Wallace, reuniu diferentes pessoas (maiores de 18 anos) que fizeram retiro de *shamatha* por oito semanas. A ideia dos pesquisadores era acompanhar os efeitos que surgiram após este período. Além de medidas de níveis sanguíneos, pressão arterial, alteração no cérebro etc., diariamente os meditadores respondiam em primeira pessoa a um questionário de sete páginas contando sobre a experiência de cada um. Inspirados na proposição desta experiência, criamos um roteiro de acompanhamento com objetivo de disparar diálogos entre nós e os estudantes, além de gerar compromisso com a prática. Propusemos a realização de cinco minutos de meditação *shamatha* por três momentos distintos na semana, além da participação na oficina. A ideia era que todos nós registrássemos a experiência de cada sessão. O roteiro continha perguntas tais como: “em que momento do dia você praticou? Como você se sentia antes, durante e depois da prática?”. A proposta era que semanalmente dialogássemos sobre esses registros, adensando e partilhando uma experiência entre nós. Podemos dizer que a ideia “rolou” durante algumas semanas. Para mais informações sobre *Inside Shamatha Project*, o artigo de Allan Wallace está disponível em: <<http://www.shamatha.org/sites/def-ault/files/buddhadharmashamathaprojectarticle.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

obrigatoriedade da prática de *shamatha* seria, no mínimo, contraditório e inócuo. Como manejadores das oficinas, não pretendíamos convencer os estudantes dos benefícios, tampouco exigir a sustentação disciplinada da prática, mas produzir convites a partir da corporificação da experiência expressada entre nós. Tratava-se mais de contagiar e envolver do que convencer e explicar, mais de fazer mover do que de cobrar execução.

Habitar essa interface foi, sem dúvidas, bastante desafiador. Era preciso que o manejo das atenções e presenças se engajasse de modo ao mesmo tempo aberto, interessado, presente e depreendido. A especificidade de nosso objeto de estudo convocava, portanto, disponibilidade, abertura e desvios incessantes nas proposições do oficiar. Ao mesmo tempo, discutíamos em supervisão coletiva que a pesquisa não se situasse entre nós como algo sem valor ou ainda como um projeto de pesquisa simplesmente “mais manso”... Afinal, para participar precisávamos nos exercitar um pouco, desabituar gestos, dedicar tempo, estar presentes e tirar efeitos e benefícios desta participação.

Durante nossas conversas em oficinas posteriores, a questão analisadora ciências humanas X ciências exato-biológicas foi atualizada. Colocamos na roda o zumbido que tinha ficado no encontro anterior quanto a este tema. A palavra circulou, coletivizamos a discussão até mesmo para entender como eles estavam pensando e experimentando esse ponto. Uma aluna nos contou das discussões que ocorreram outrora em sua sala de aula, na qual ela “defendia” o projeto, mostrando-nos de modo entusiasmado que o fez com “unhas e dentes”. Contava-nos da sua garra ao dizer para os colegas que a gente estudava e pesquisava, sim, e que “é difícil ficar sentado parado e em silêncio”, atestando valor à experiência.

Tentamos reposicionar em coletivo este modo de engajamento para que saíssemos da posição de ataque e defesa em direção à possibilidade de pensarmos, juntos: O que, afinal, estamos fazendo nesta pesquisa e qual nosso trabalho de investigação? Quais valores estão envolvidos na atividade que realizamos? O convite não era orientado para acirrar animosidades entre as disciplinas, mas sim para mover fronteiras, ultrapassá-las. A questão analisadora germinou a ideia proposta em seguida aos outros coordenadores, tutores e monitores das pesquisas em atuação na EEEFM Santo Antônio para que dispuséssemos de um espaço-tempo de trocas, a fim de compartilhar experiências de pesquisa nas diferentes áreas de atuação. Como poderíamos compartilhar modos de gestar os trabalhos? O que cada um de nós poderia contribuir e oferecer aos outros grupos? A ideia era criar uma atmosfera de intercâmbio entre

áreas de conhecimento e projetos distintos na escola e, sobretudo, pensar modos de gestão coletiva, conversar sobre os principais desafios enfrentados em cada projeto na formatação do programa de Pic-Jr, além de compartilhar estratégias de conversa junto à Fapes e sugerir possíveis soluções para problemas comuns. Vale destacar que nosso projeto era o único na escola vinculado à grande área de ciências humanas e as outras cinco pesquisas eram da área de ciências exatas ou biológicas.

Como exemplo de situação cotidiana e desafiadora vivenciada por todos os projetos na EEEFM Santo Antônio, podemos mencionar, por exemplo, o aumento da circulação de pessoas que não estavam matriculadas nem trabalhavam regularmente naquele território escolar. Quer dizer, cerca de 20 monitores/coordenadores passaram a se revezar pleiteando o uso de salas, auditórios e/ou laboratório de ciências em horários muitas vezes conflitantes, o que produziu confusões. É certo que cada projeto com suas especificidades demandava salas específicas para a realização de seus encontros, que além de conflitarem com a solicitação de outros projetos de pesquisa concorriam também com as necessidades dos professores regentes para suas atividades pedagógicas regulares. Como gerir coletivamente o espaço comum e produzir conversas transversais entre os grupos?

Percebíamos, por exemplo, que a escola não dispunha de infraestrutura para o acolhimento da quantidade de grupos de pesquisa que se instaurou na instituição rapidamente, e a coordenação tampouco dispunha de uma lista dos projetos em atuação, ou dos dias e horários semanais dos encontros de cada grupo. Tal fato também contribuía para dificultar o trabalho da vigia da escola, que demorou até se acostumar com a presença de tantas pessoas a princípio desconhecidas.

Além disso, com as recorrentes mudanças de gestão (foram cinco substituições de diretores em menos de dois anos), fazia-se necessário um espaço de avaliação dos efeitos de tais projetos de pesquisa no ambiente escolar, bem como da cultura institucional de pesquisa que estava sendo gestada a partir da instauração dos projetos. Em suma, era de fundamental importância articular um espaço dialógico de conversas que pudesse viabilizar discussões sobre os principais enfrentamentos envolvidos na implementação de grupos de pesquisa de Pic-Jr, bem como dos benefícios que os estudantes efetivamente partilhavam com essa implementação.

Assim, iniciamos o movimento de proposição do *Fórum de Pic-Jr da Escola Santo Antônio* a partir do agendamento de uma reunião com tutores e coordenadores dos diferentes projetos de pesquisa, além da diretora da escola. Conversamos sobre a proposta do fórum, as datas possíveis e maneiras para viabilizá-lo, em movimentos de germinação e acionamento do coletivo. Vale ressaltar que, neste primeiro encontro, houve sugestão de que o fórum se realizasse no dia/semana de comemoração da Consciência Negra, em novembro de 2016, acoplando atividades diversas. O professor-tutor de nosso projeto ponderou na reunião que a proposta do fórum poderia se perder, enfraquecendo, sobretudo, a força da comemoração do dia da Consciência Negra, o que endossei agudamente.

Pelo que pareceu na reunião, inicialmente pensava-se a proposta do fórum como feira de exposições, na qual os diferentes projetos poderiam mostrar os resultados parciais das pesquisas e expô-los para a escola. Esta ideia soava pertinente, porém discutimos que isso seria uma feira de exposições de pesquisa e não um fórum. Dialogamos na reunião que essa diferenciação não era nada trivial. Vale ressaltar que tem se tornado cada vez mais comum a organização de feiras nas quais os trabalhos estudantis são apresentados e expostos, num viés muitas vezes performático de propagandização. Por outro lado, tem sido cada vez mais raro convocar os grupos para a discussão dos modos de funcionamento, as maneiras de gerir e se organizar, abrindo espaço para gestão de conflitos e para a produção coletiva de análises.

Quando propomos a realização do fórum de Pic-Jr da EEEFM Santo Antônio, estávamos certamente articulados e em sintonia com os trabalhos do grupo de pesquisa no Núcleo de Estudos em Subjetividade e Políticas (NEPESP) da Ufes. Há alguns anos, atuávamos na construção coletiva de Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (Cosates) nas escolas do município de Serra-ES. As Cosates emergiram de uma aposta na produção de espaços cogestivos de avaliação do trabalho, “tendo como diretriz subsidiar o compartilhamento, a circulação de afetos e palavras em torno do tema gestão dos processos de trabalho em educação” (BONALDI; CRUZ; JUNIOR, 2018, p. 10). O *Fórum Cosate*, que experimentávamos em Serra-ES, reunia diferentes instâncias de participação, incluindo-se trabalhadores diretamente atuantes nas escolas, bem como sindicato, Ministério Público, pesquisadores da Ufes, entre outros. Vale afirmar que nossa aposta no fórum Cosate se orientava por uma análise micropolítica de acompanhamento dos processos em curso, o que significa dizer que pretendíamos incluir em nosso trabalho uma análise das relações de força que constituem subjetividades e modos de trabalhar cogestivos. Apostávamos na investigação

dos processos de trabalho e no compartilhamento de estratégias de ação como formas genuínas de fazer frente à massificação, sujeição e despotencialização da vida coletiva.

As rodas de conversa, os conselhos e os fóruns são estratégias importantes na constituição de uma política de saúde para os trabalhadores da educação. Isso significa dizer que a direção das Cosates é o dialogismo, a criação de espaços nos quais os educadores podem discutir e fazer propostas para a gestão do seu trabalho e como conduzi-lo. Produzir esses espaços implica incluir as divergências, os modos diferentes de pensar, de modo que os tensionamentos não sejam eliminados, mas acolhidos e trabalhados. A possibilidade de colocar em diálogo diferentes maneiras de pensar enriquece os processos de trabalho (BARROS; CÉSAR, CARDOSO, 2018, p. 29).

Os fóruns têm a importante característica de propor espaços onde possamos pensar formas de gestão e organização do trabalho, publicizar insatisfações e discutir estratégias coletivas de enfrentamento. É algo que se faz em processo mais do que se propõe apresentação de resultados. O que tentávamos tensionar na reunião na EEEFM Santo Antônio era, portanto, essa função-fórum visibilizando o caráter de modificações estruturais que ele é chamado a colaborar. Esta proposta se distancia, portanto, da realização de feiras de exposição. Não é que as feiras não tenham valor e lugar, mas apresentam função diversa de um fórum ou uma roda de conversa. Este segundo modo de organização (fórum) parecia mais necessário ao trabalho, ainda que ambos pudessem se apresentar interessantes, pois não são excludentes.

Vale ressaltar que a Fapes propôs também a realização de um seminário parcial de avaliação de Pic-Jr em junho de 2017. A organização desse evento se coadunou mais próximo de uma feira de exposição na qual os grupos de pesquisa de Pic-Jr em atuação no ES foram divididos por microrregião geográfica (nos três polos onde há campus da Ufes, em Vitória, São Mateus e Alegre). Após a divisão nestes três blocos, foi proposto um calendário de apresentações no qual cada grupo teve um tempo de 15 minutos para apontar resultados parciais da pesquisa, bem como prestar contas financeiras. Não houve, portanto, possibilidades de discutir sobre o índice de evasão e rotatividade dos estudantes vinculados às pesquisas, o que se apresentava frequente nos três polos do estado. Também não pudemos discutir sobre o excesso de burocracias na prestação de contas, tampouco houve momentos para fortalecer as conexões entre projetos em atuação em uma mesma escola ou em áreas temáticas afins e próximas geograficamente, pois o calendário de apresentação não levou em conta o território de atuação das pesquisas neste âmbito.

Em processo de supervisão coletiva, consideramos importante realizar análise destes acontecimentos e à época escrevemos um e-mail para a Fapes com sugestões de alteração nos modos de funcionamento do seminário de avaliação. Vale ressaltar que hoje os editais de Pic-Jr foram alterados, de modo que podemos perceber uma acolhida de algumas das análises feitas por nós, as quais certamente foram pautadas por outros grupos de pesquisa também. É igualmente importante ressaltar que pelas frestas deste seminário de avaliação do Pic-Jr, proposto pela Fapes, notamos um e outro coordenador, monitor, tutor e estudantes se encontrarem nos intervalos. Entre um cafezinho e outro se abriam vias de diálogo ainda que a estruturação do seminário não tenha se orientado na direção de favorecimento deste tipo de encontro.

É importante destacar também que, no caso do seminário proposto pela Fapes, consideramos que este não se organizou com fim mercadológico, pois o objetivo pareceu recair na prestação de contas do investimento público disponibilizado às pesquisas, o que é legítimo, mas apresenta limites quanto à possibilidade de repensar modos de funcionamento e gestão coletivizada na organização do trabalho.

Podemos dizer que o fórum de Pic-Jr na EEEFM Santo Antônio não ocorreu do modo idealizado que imaginávamos a princípio, pois não envolveu a participação de integrantes de todos os grupos, tampouco teve funcionamento periódico como havíamos ideado. No entanto, micromodificações foram certamente germinadas. Foi nesta época, sem dúvida, que uma ampla divulgação das pesquisas de Pic-Jr foi realizada nas salas de aula. O convite boca a boca e através de cartazes para participar do fórum envolveu os bolsistas de Pic-Jr e engajou afetos. Algumas discussões puderam ser tecidas com relação ao cuidado e uso dos espaços comuns, desafios enfrentados na relação com a Fapes, estratégias de enfrentamento perante o índice de evasão, conversas sobre os benefícios para os estudantes na participação dos projetos, enfim, algumas tessituras foram possíveis ao analisar conjuntamente o sentido das pesquisas e inserção no território escolar da EEEFM Santo Antônio.

3.8 POR UMA ÉTICA DAS COMPOSIÇÕES

PIC-Júnior – Meditação na Escola

EEEFM “Santo Antônio” – Bairro Santo Antônio, São Mateus (ES).

Diário de Bordo: 4 de novembro de 2016

Navegante: Diego Romerito Braga Barbosa – Professor Tutor

Corre-corre e novas impressões

Como vai a vida, queridas companheiras?

Desejo que muito bem.

Simone e eu nos mantivemos em contato a partir da quarta-feira para confirmar e me organizar para o encontro de sexta-feira. Estive envolvido com a visita de um amigo entre terça e sexta-feira, ademais dos habituais compromissos de sala de aula e pesquisa. Esta semana também comecei a fazer yoga no estúdio de uma amiga em Guriri. Até então praticava em casa a partir de experiências anteriores e videoaulas. Estou amando a prática conduzida por Jamile, que é yogaterapeuta. Recomendo!

Dersu Uzala. Conhecia o filme do Kurosawa. Um dos meus preferidos desse diretor. Como comentei por e-mail fazem já uns bons sete anos que assisti ao filme. A passagem da obra que lemos, no filme, se bem me recordo, não se refere a uma caçada de javalis, apenas ao caminho que os soldados do Capitão Arseniev faziam pela taiga sino-siberiana, guiados pelo novo amigo. Enquanto no texto Dersu fala dos javalis enquanto homens, no filme ele se refere ao vento, ao sol, à água etc., como homens poderosos. Essa relação animista com os javalis me lembrou as narrativas dos indígenas Rikbatsa do Mato Grosso, dos quais uma amiga que convivera com eles me contava longas histórias. Os Rikbatsa dizem que os animais são pessoas: a paca, a onça, o catitu (nosso javalzinho do mato). Estes usam essa roupa de bicho durante o dia, mas quando vão pra toca, são homens e mulheres como nós. Tudo parte da mesma essência. Essa relação desenvolve um respeito muito profundo com os seres vivos, para além dos humanos. Acho uma sabedoria admirável. Organizei mentalmente alguns comentários e intervenções para fazer no encontro, mas acabei fazendo outros.

Primeiramente [Fora Temer! rrsrsrs], no retorno de Santa Maria, comunidade onde faço minha pesquisa do mestrado, o carro de meu amigo superaqueceu e tivemos que parar algumas vezes para aguardar o resfriamento e seguir viagem sem nos arriscarmos a incendiar o veículo, que parou em frente à escola soltando muita fumaça e me deixando muito preocupado com meu amigo Márcio, que precisava seguir viagem pra Vitória ainda naquela tarde. Entrei correndo na EEEFM Santo Antônio, de botina e jeans, onde Simone, Thaís e Jacielle já estavam. Sentei-me para não atrasar a prática e em seguida chegaram Henrique, Carol e João (esqueci alguém?...). @s demais não compareceram.

Simone iniciou o encontro apresentando o sino maior, azul. Muito bonito. Eu me voluntariei a tocá-lo marcando o tempo da prática de shamatha. Percebi que o grupo ficou um pouco mais inquieto do que o costureiro. A porta da sala estava aberta e na sala à frente havia aula, com movimentação de alunos e certo barulho. Percebi que alguns alunos e alunas da turma em frente olhavam constantemente para nós com estranheza. Não sei se essa movimentação teve a ver com a inquietude dos adolescentes e de uma dor na lombar que Thaís, Henrique e Simone apontaram haver sentido após muito tempo sem tê-la durante a prática.

Iniciamos a leitura alternada de Caça aos Javalis, que compõe o livro Dersu Uzala, e houve muita dificuldade de conduzirmos a leitura de forma fluida, em parte pela linguagem pouco coloquial do texto e também por certo desânimo que atingia visivelmente Henrique e Thaís. Evitei fazer algumas leituras que acentuaram os vazios e de iniciativa com o intuito de despertar a vontade de dar prosseguimento ao texto, mas chegamos ao ponto de Simone ter de pedir duas ou três vezes para que alguém desse continuidade. Após a leitura, Simone propôs a atividade reflexiva que havia sido planejada e o grupo seguia em acentuado desânimo. Propus uma pequena prática de meditação ativa realizada com movimentos físicos com a finalidade de ativação metabólica, aérea de circulação e desintoxicação, que alguns fizeram enquanto outros riam e não desenvolviam a sequência. Questiono-me sobre esse desestímulo. A que estaria relacionado? À vergonha tóxica? A uma apatia em relação ao espaço escolar? Esses questionamentos têm sido uma constante diante dos resultados quando proponho atividades alternativas aos conteúdos escolares.

PIC- Júnior – Meditação na Escola*EEEFM “Santo Antônio” – Bairro Santo Antônio, Vitória (ES)**Carta-resposta ao Diário de Bordo de 4 de novembro de 2016**Navegante: Cris**Bom dia, Diego, Simone, Samilla, Kettle!**(Agora já é boa noite – iniciei a escrita pela manhã e só agora pude retomá-la e finalizá-la)**Kettle saiu aqui de casa agora a pouco a caminho do RJ...*

Escrevo para responder ao e-mail de Diego, acho que essa troca entre nós por escrito é muito importante. Endereço-me a todos para que possamos compartilhar afetações (e também porque o texto foi se tornando outra coisa, até mesmo propositivo quanto à oficina da próxima sexta-feira). Justamente porque estamos geograficamente longe e temos poucas possibilidades de conversar pessoalmente, esse exercício de escrita é bastante precioso. Sinto que a distância entre Vitória/Nova Venécia/São Mateus e a impossibilidade de estar aí semanalmente impõem alguns limites à construção de um vínculo de acompanhamento mais intensivo. Não que não seja intensivo (no sentido de intensidade), mas reconheço que a presença com frequência semanal regular gera efeitos importantes. O manejo que temos feito, no entanto, parece propiciar essa regularidade de conversas. Pois bem, às vezes me parece que os estudantes se revezam mantendo uma média de seis presentes a cada oficina... rsrs. Será que combinam entre eles? Acho interessante essa percepção que Simone comentou outro dia com relação ao Henrique, que quase não falta às oficinas. Ele criou mesmo um vínculo regular semanal. O que o move quando vai aos encontros? Quais pistas ele nos dá?

Antes de vocês se reunirem na sexta-feira, Simone, Kettle, Samilla e eu lemos juntas o trecho de Dersu Uzala que foi lido na oficina. Já intuíamos que a leitura seria um pouco truncada pela quantidade de palavras desconhecidas e pelo rebuscar das frases. Certamente é um texto que exige paciência e dedicação, um debruçar-se desapressado... Exige também um tempo de digestão. Ao que tudo indica no geral, o dispositivo não produziu tal afetação e exercício neste dia, não é?

Parece que as crônicas que lemos em outras ocasiões funcionaram melhor, com linguajar mais próxima do cotidiano, mais corriqueiro. Pois bem, vamos experimentando, ensaiando

juntos e avaliando os efeitos sem medo de errar, tanto quanto sem buscar os atos bem-sucedidos que valeriam de uma vez por todas, virando regra. Caminhar neste limiar parece ser o desafio... Certamente, fazer frente à apatia tóxica que os estudantes desenvolvem pela escola não é mesmo um trabalho simples, meu amigo... Compartilho contigo o desafio! É preciso resistir ao que esmorece, não é?!

Uma pista interessante é como essa forma de participação deles se transforma também. Não mais que de repente fagulhas intensivas surgem: algo insuspeitado toma lugar e vez. E então percebemos deslocamentos em curso... Lembra aquele dia com a câmera fotográfica? Não tinha nada a ver com a proposição da oficina, no entanto, despertou intensivo interesse do grupo.

Como Diego mencionou, também considero Dersu um dos filmes mais bonitos do Kurosawa. Quando descobri o livro, fiquei muito emocionada. O estranhamento que Arseniev e seus soldados sentem diante da prática ética de Dersu é comovente. Eles não conseguem entender como aquele velho caçador pode deixar suprimentos numa choupana na qual sequer voltará. Tampouco partilham da sutileza de seu olhar na leitura de pistas invisibilizadas para os soldados que percorrem a floresta. A visão animista é mesmo uma prática de sabedoria: tudo que tem vida é digno de ser respeitado. E tudo tem vida! É bem bonito isso, porque nós habitualmente objetificamos até mesmo outros humanos, quem dirá animais e substâncias inorgânicas!

E então o livro aponta que há éticas sustentadas nas quais se conjura o processo de objetificação do outro (afinal é por aí que se instala o monstro da indiferença, como diz a crônica “Vista Cansada”⁸⁷ lida por nós em outra ocasião). Enfim, podemos pensar até mesmo nas relações mais cotidianas, afinal, quantas vezes não reduzimos amigos, familiares e amores a objetos – e mais gravemente – posses? Quantas vezes não reduzimos e simplificamos os encontros com nossos familiares e amigos ao atendimento de nossas necessidades? É uma tendência habitual a ser conjurada...

⁸⁷RESENDE, O, L. **Vista Cansada**. Texto publicado no jornal Folha de S. Paulo, edição de 23 de fevereiro de 1992. Disponível em: http://www.releituras.com/olresende_vista.asp. Acesso em: 10 ago. 2017.

Como Simone mencionou, também já observamos outras vezes que se preparamos/planejamos a oficina em cima da hora, “no susto”, vemos a repercussão se instaurar no momento da oficina. É curioso, pois notamos que muitas vezes quando nos dedicamos com mais disponibilidade e preparo, a oficina costuma “rolar” com mais fluidez. Mas isso também não é regra. No início do projeto, saturávamos demais as oficinas a partir de nossos planejamentos. É um limiar que vamos tentando habitar: entre o cultivo de um cuidado na preparação, mas também de uma abertura aos desvios que surgem no percurso.

Deixo com vocês uma canção chamada “Mistério do Planeta”, do grupo “Novos Baianos”, que considero belíssima! A letra desta música propicia pensarmos que somos feitos de composições e decomposições transformadas a todo instante. Aponta que só existimos em relação, em interdependência. Há composições que aumentam nossa potência de agir, nos tornam fortes e alegres e composições que nos intoxicam, envenenam e enfraquecem. Talvez a sensibilidade às pistas praticadas por Dersu Uzala nos auxilie na atenção às composições de que somos feitos (ou melhor, em meio às quais estamos sempre em feitura). Recordo-me também de um texto do Deleuze chamado “Espinosa e nós”. Vou compartilhar uma passagem:

Como Espinosa define um corpo? Um corpo qualquer, Espinosa o define de duas maneiras simultâneas. De um lado, um corpo, por menor que seja sempre comporta uma infinidade de partículas: são as relações de repouso e de movimento, de velocidades e de lentidões entre partículas que definem um corpo, a individualidade de um corpo. De outro lado um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo em sua individualidade (DELEUZE, 2002, p. 128).

Espinosa apresenta uma proposição cinética para o corpo (que remete às relações de movimento e repouso, lentidão e velocidade entre partículas) e uma proposição dinâmica (relacionada aos poderes que um corpo dispõe para afetar e ser afetado). Ambas as proposições se entrecruzam tanto quanto escapam da definição de um corpo por sua forma ou funções, entendem?! Quer dizer, Espinosa não define um corpo como uma substância ou um sujeito, mas o define como “modos”. Deleuze diz ainda que, concretamente, um “modo é uma relação complexa de velocidade e lentidão, no corpo, mas também no pensamento, e é um poder de afetar e de ser afetado, do corpo ou do pensamento” (DELEUZE, 2002, p. 129). Em outras palavras, um corpo é definido pelos afetos de que é capaz. Há um exemplo

trabalhado no texto do Deleuze que considero bem interessante. Ele nos mostra as diferenças entre um cavalo de lavoura e um cavalo de corrida, dizendo que eles não possuem os mesmos afetos nem o mesmo poder de ser afetado. Afirma que um cavalo de lavoura tem antes mais afetos em comum com o boi. E questiona-se: “Como um ser pode se apoderar de outro no seu mundo, conservando-lhe ou respeitando-lhe, porém, as relações e o mundo próprios? E a esse respeito, por exemplo, quais são os diferentes tipos de sociabilidade?” (DELEUZE, 2002, p. 131).

Enquanto escrevo esta carta, vai brotando uma ideia para a oficina da próxima semana... O que vocês acham da gente explorar essa dimensão e visibilizar algumas composições que nos constituem (afinal, essas dimensões estão muitas vezes invisibilizadas por nós, não é?!). Uma oficina em que possamos olhar pra isso, para os encontros, acontecimentos, situações, pessoas, ideias, livros, entre outros, que fizeram com que reposicionássemos atitudes perante o mundo. Alguma coisa assim orientada por questões tais como: de que maneira podemos visibilizar a cartografia dos processos de que somos feitos? Como abrir pistas para perceber o que nos constitui e nos torna mais alegres e fortes? Em suma, como visibilizar nossas histórias e processos de constituição relacionais?

O que vocês acham da ideia?

Então, assim, tô aqui pensando alguma coisa na aliança com Espinosa, com o movimento antropofagista, os Novos Baianos e aquela oficina sugerida no caderno de formação da exposição da Joana Quiroga que vi na galeria Homero Massena. Lembram-se? Enviei mês passado um material a respeito. No projeto de arte-educação proposto pela Joana Quiroga, há uma sugestão de oficina que consiste na distribuição de sacos de pão no qual um processo de “fermentação” do pensamento pode ser gestado: A pergunta que orienta o trabalho proposto pela artista é “De que sou feito?”... Em seguida, cada um escreve uns cinco “ingredientes” que compõe a si mesmo em tiras de papel. Colocam-se as tiras escritas no saco de pão (simbolizando o que nos alimenta e nutre) e depois de um processo de fermentação, compartilhamos o resultado em roda. Podemos assim investigar as composições que nos constituem (poesia, mamão, cinema, futebol, vento no rosto andando de bicicleta... Vai saber o que pode advir?!). Podem ser elementos diversos a partir das composições que cada um faz em seu viver e assim partilhamos na roda de conversa.

O que acham? Penso que pode ser legal!

Para inspirar e ajudar provocar ideias, envio a música “Mistério do Planeta” e link para a leitura de um texto do Deleuze (para a vida!) chamado “Espinosa e Nós”:

<http://docslide.com.br/documents/deleuze-spinoza-e-nos.html>

Abraço afetuoso e até sexta!

Cris

**

Passei alguns dias relendo esta troca de e-mails na tentativa de situar o que eu pretendia, afinal, quando as trouxe ao primeiro plano do texto (entre inúmeros acontecimentos escritos nos diários de bordo e questões que poderiam ser visibilizadas e expressadas...). Pensando a respeito, chego a uma precária conclusão de que talvez o que mova estas entradas seja o exercício de explicitar e compartilhar um processo de feitura das oficinas, a dimensão negociada de sua constituição.

As cenas da pesquisa trazidas ao primeiro plano deste trabalho produziram-se na expressão de distintas temporalidades entrelaçadas: inicia-se com uma cena que analisa ocorrências surgidas após o encerramento das oficinas vinculada à entrada de uma participante manejadora desta pesquisa no curso de mestrado. Houve também cenas do próprio officinar, isto é, de acontecimentos circunscritos no espaço intervalar propício ao encontro regular na escola. Mas também apresentamos cenas de ocorrências que se deram às margens, isto é, no findar das oficinas e durante a viagem realizada conjuntamente pelos participantes desta pesquisa, além do processo de organização do fórum de Pic-Jr que margeava nossos encontros. Parece-nos, pois, que esta troca de e-mails circunscreve ainda outra temporalidade também presente, desta vez relacionada às margens que se abrem para o “antes” das oficinas, isto é, que se orientam para a preparação e feitura dos encontros. Dá acesso, portanto, a alguns fios de constituição dos processos cotidianos de trabalho.

Olhando retrospectivamente para a escrita desta pesquisa, notamos que ganhou muito espaço a operação de distinguir e mapear os sentidos imbuídos em torno do tema meditação, bem

como foi importante apontar neste complexo campo de forças quais caminhos pretendíamos trilhar, quais eram nossos aliados neste campo e a que práticas nos contrapúnhamos. Dar lugar ao processo de feitura e aos sentidos em torno da atividade proposta se mostrou fundamental. Diante da pletera de práticas de meditação propostas no território escolar, hoje em dia, nós intuitivamente percebemos que era de crucial importância afiar nossa ferramentaria, a fim de responder a algumas questões, tais como: o que propomos quando propomos o que propomos? Quais nossos aliados neste campo de forças? Qual o sentido ético que nos orienta na prática de meditação da atenção/consciência e quais práticas conjuramos e combatemos?

Essas perguntas demandaram o trabalho de explicitar os fios de constituição da proposta, assim como estes e-mails explicitam a preparação de uma oficina entre uma semana para outra. Podemos também afirmar que um desafio premente deste trabalho foi conjugar não só as distintas temporalidades, mas também a heterogênesse de camadas sobrepostas em sua constituição, pois há momentos do trabalho que são esforçados em aprofundar a direção ética e o sentido que orientou a realização das oficinas de silêncio, isto é, um horizonte de sentido a partir da conexão com filosofias budistas é circunscrito e então aprofundamos uma compreensão da meditação da atenção/consciência para, ao mesmo tempo, defrontarmo-nos face a face com a superfície de acontecimentos desviantes com a qual precisávamos operar e reconduzir caminhos a partir do trabalho realizado na escola. Estes desvios convidaram a entradas e outras discussões que ampliaram a proposta inicial, produzindo vertigem muitas vezes. Assim, mover-se pelas camadas sobrepostas desta pesquisa e lidar com a sensação de aturdimiento sem almejar completude, organização sequencial ou estabilidade, foi aprendizado constante e exercício contínuo neste trabalho, o que aponta para seu inacabamento.

No decorrer da pesquisa colocamos de saída o problema que nos moveu: favorecer acesso à experiência da coemergente em direção ética de transformação de si e do mundo. Inúmeros autores nos auxiliaram nesta empreitada e a montagem das oficinas teve o intuito de produzir alguns vislumbres da corporificação deste saber. Além disso, tentamos situar ao longo do trabalho a relação entre uma qualidade de escuta que chamamos de “postura escutadeira” e os processos de abertura da atenção enquanto gesto favorecedor desta corporificação. É também digno de nota que haja na escritura da troca destes e-mails trazidos agora ao primeiro plano

uma referência ao caçador siberiano Dersu Uzala. Tal referência nos conduz em circularidade a regiões que abrem o iniciar das tessituras escritas desta pesquisa.

Por fim, podemos dizer que escrever sobre a própria atividade de escrever também foi algo presente em distintas passagens deste trabalho. Talvez por que resida aí uma questão que nos toca e faz pensar continuamente, pois, longe de ser atividade secundária ou simples refugio, os modos de escrever apontam para a política de narratividade em curso e, em última instância, revelam a política cognitiva com a qual nos conjugamos. Parece-nos, pois, que o convite deste trabalho reside no exercício de voltar nossa atenção cotidiana absorvida no sentido do conteúdo das nossas ações, quer dizer, no “quê” de nossas atividades para a própria dinâmica de constituição, ou seja, para os modos “como” nos constituímos, valoramos, escrevemos, conhecemos e nos relacionamos em sentido amplo. As cenas trazidas ao primeiro plano do texto fornecem algumas pistas e vislumbres deste trabalho sempre recomeçado e inacabado.

4 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

Não se desespere, não se aflija buscando uma vitória rápida. Deixe que o céu o guie. Se apesar de tudo houver um imprevisto, este seu velho tio, Genzaemon, recolherá seus restos mortais.

(YOSHIKAWA, 2006, p. 156)

É com as palavras de Genzaemon que nos encontramos em situação de articulação e sintonia quando ensaiamos escrever algumas considerações sobre o trabalho que se tece inconcluso diante de nós. São palavras de um velho e sóbrio para um ainda jovem e afoito rapaz prestes a encarar uma de suas mais difíceis batalhas na esgrima: “Deixe que o céu o guie”... As palavras de Genzaemon ecoam uma rajada de vento às costas e espraíam filetes de lentificação, de atenção às forças e aos sinais e de perscrutamento do que se passa, sem antecipar ou prever, em gestos corajosos de acolhimento da finitude.

Numa entrevista a Claire Parnet, o filósofo Gilles Deleuze afirma que uma aula é como uma espécie de cubo, um espaço-tempo diferenciador (DELEUZE, 2001). Em outras palavras, afirma que uma aula se estende de uma semana a outra em intervalos regulares e criadores, configurando uma espacialidade que permite a sustentação de temporalidades muito especiais. Poderíamos dizer que a escritura deste trabalho ressoa com as indicações de Deleuze a respeito da construção e organização das aulas. Afinal, este texto é também uma espécie de cubo, isto é, de espaço-tempo diferenciador que se distinguiu e estendeu entre uma semana e outra e, sobretudo, no decurso dos anos, articulando processos de heterogênese adensados no labor situado de um percurso.

Nas conversas com Parnet, o filósofo Gilles Deleuze afirma ainda que existem pelos menos duas concepções de aula as quais ele considera absolutamente distintas. A primeira delas estabelece uma organização em que os educadores buscam obter reações imediatas dos alunos sob a forma de perguntas e interrupções. Trata-se de uma abordagem que tem em vista dirimir dúvidas sobre os conteúdos e estabelecer relações de pergunta-resposta imediatamente. A segunda concepção, por outro lado, acentua o caráter de movimento das ideias, estando mais próxima de uma concepção musical que aponta para a processualidade do pensamento no decurso intervalar entre uma semana e outra, entre um encontro e outro. Tal abordagem convida à habitação do movimento, sem precipitar nem antecipar o entendimento, estando pacientemente às margens da compreensão. Embora estas duas concepções não sejam excludentes nem pretendamos qualificá-las comparativamente, pois se apresentam indissociáveis e igualmente valoradas no exercício da prática didática⁸⁸, a abordagem de uma concepção musical convida sutilmente a uma qualidade de espera e habitação da dissonância, à suspensão perante intervalos e à potência de diferir no decurso temporal, que é a própria matéria da vida. Podemos afirmar que a escrita deste trabalho também se esforçou por corporificar esta segunda concepção na dimensão escriturística da palavra, habitando a mobilidade do pensamento que não se fez em um só golpe ou rajada iluminadora, mas sim a partir de interpelações insistentes entre um mês e outro, entre um ano e outro, as quais não cessaram de nos fazer hesitar e exigir reposicionamentos nos desvios e arejos de um percurso.

⁸⁸ Expressão utilizada por Paulo Freire (2019) no livro *Pedagogia da Autonomia* para marcar a indissociabilidade entre docência e discência nos processos formativos.

Desde que ensaiamos as primeiras palavras que deságuam na escrita deste trabalho, o que nos moveu foi uma qualidade experiencial que poderíamos chamar, talvez, de intuitiva emoção. Este afeto mobilizador concebeu, criou e regenerou esta pesquisa em redes quentes tecidas no encontro com educadores, psicólogos, cientistas, filósofos, escritores, estudantes e aprendizes-artistas das mais diversas formações e procedências histórico-geográficas. Em comum, algo que nos atravessa sensivelmente e constitui um fio de inteligibilidade afetiva: uma compreensão agudamente compartilhada de que educar é atividade que está para além da racionalidade técnica e profissionalizante, pois envolve, sobretudo, um trabalho ético-político de produção coemergente na invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999). Essa é uma pista importante que tentamos perseguir ao longo de todo este trabalho.

Acentuamos, pois, uma compreensão de educação não baseada nem reduzida à dimensão técnica e profissionalizante, pois, embora coincida também com estas, o trabalho educativo é feito em camadas sobrepostas e tensionadas e busca “não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, 2019, p. 27). Bell hooks afirma que na prática da educação entendida como exercício da liberdade nós construímos de modo lateralizado com os estudantes o entendimento profícuo de que ensinar não é simplesmente transmitir informação e/ou preparar para o mercado de trabalho, mas envolve a “participação no crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (HOOKS, 2019, p. 25). Nesta direção, hooks menciona especificamente dois educadores que ao longo dos anos como estudante e professora tocaram seu corpo e abriram caminhos que ela gostaria de percorrer na lateralização diferenciada de seus passos.

Primeiramente, quando entrou na faculdade foi o pensamento de Paulo Freire que lhe deu o apoio e o esteio necessários para desafiar o sistema de educação bancária predominante, baseado na noção de que tudo o que os estudantes precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. A partir de outra aposta política, mais interessante e engajada, Freire afirma ser necessário manter vivo em nós a rebeldia que estimula a capacidade de estabelecermos uma relação aventureira com o conhecimento, o que comporta riscos e “de certa forma nos imuniza contra o poder apassivador do bancarismo” (FREIRE, 2019, p. 27). Desde essa perspectiva, o que ganha relevo é uma compreensão ampliada do exercício educativo como “prática inacabada, rigorosamente ética e estética, geradora de boniteza” (FREIRE, 2019, p. 29).

Além de Paulo Freire como guia, bell hooks menciona ainda a filosofia budista corporificada pelas práticas do monge vietnamita Thich Nhat Hanh quando este, em seu exercício pedagógico, aponta para a indispensável direção ética a ser cultivada nas relações com o conhecimento. “A filosofia de Thich Nhat Hanh é semelhante à insistência de Freire na ‘práxis’ – isto é, no agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (HOOKS, 2019, p. 26).

Em sua obra, Thich Nhat Hanh compara o professor a um médico ou curador [...]. Sua abordagem em relação a prática espiritual me permitiu vencer anos e anos de socialização que havia me levado a acreditar que a sala de aula perde importância quando alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo (HOOKS, 2019, p. 27).

Neste ponto, hooks (2019) parece indicar algo que para nós é também muito valoroso. Trata-se da indissociabilidade entre educar-cuidar-clinicar-pesquisar, pois, embora configurem especificidades distintas, tais funções guardam entre si dois gestos concomitantes e não excludentes do exercício radical de clinicar. Como apontam Eduardo Passos e Regina Benevides (2001), o sentido etimológico do vocábulo “clínica” se compõe de *klinikos*, que na raiz da palavra marca o gesto e o ato de dobrar-se, de inclinar-se, de acolhida em direção ao outro. Além disso, compõe-se também da experiência de desvio que surge enquanto *clinamen* e faz bifurcar um percurso de vida na criação de novos mapas existenciais. Assim, podemos entender o ato clínico para além da atitude sustentada estritamente em um espaço de consultório psicológico e ampliá-la para a atitude concomitante entre o acolhimento (*klinikos*) e a produção de desvios (*clinamen*), na inclusão do sentido de desestabilização das formas constituídas tanto quanto na aceção de acolhimento e abertura aos processos de diferenciação que nos atravessam. O gesto clínico, desde essa perspectiva, habita o ato educativo tanto quanto orienta a prática que esta pesquisa busca acentuar e corporificar.

É certo que eu era ingênua ao imaginar, durante o ensino médio, que receberia orientação espiritual e intelectual da parte de escritores, pensadores e acadêmicos no contexto universitário. Encontrar tal coisa seria o mesmo que descobrir um tesouro precioso (HOOKS, 2019, p. 30).

Ao longo de nosso percurso formativo podemos afirmar que encontramos “tesouros preciosos” no encontro emocionado com inúmeros educadores que situaram o exercício do conhecimento enquanto rigorosa reflexão ética sobre a maneira como erigimos o mundo onde

vivemos, “já que este não se encontra pronto como uma referência permanente” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 60). Em outras palavras, tivemos a sorte de nos agenciar com pensadores cientes de que “o mundo não é algo que nos é ‘dado’, mas é alguma coisa em que temos parte graças ao modo como nos movemos, tocamos, respiramos e comemos” (VARELA, 1995, p. 18). Tais encontros possibilitaram uma compreensão de que toda prática de conhecimento traz um mundo as nossas mãos (MATURANA; VARELA, 1995).

Varela, Thompson e Rosch (2003), entre diversos outros pensadores/educadores, ajudaram-nos também na tarefa de apontar a potência de práticas contemplativas tais como a meditação da atenção/consciência budista, para contribuir no desenvolvimento de *insights* experienciais sobre a produção coengendrada entre sujeito/mundo. Sabemos, no entanto, que não basta dispor de recursos intelectuais para experienciar essa constatação, pois o saber discursivo não nos isenta das dificuldades em expressar de modo corporificado e ético a compreensão do surgimento codependente da realidade subjetiva e objetiva. É trabalho exigente de disponibilidade e abertura aos chamamentos sensíveis que a vida não cansa de apontar. Em outras palavras, caminhar na vida “a par” deste saber é exercício inacabado na produção aberta de nossa existência e, embora não se finde com a escritura desta tese, pôde ser cultivado nos encontros possíveis de um percurso situado que se fez coletivo.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. F. **Morangos Mofados**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ALVES, R. **O amor que acende a lua**. 8º Edição. Papirus. 1999, 214 p.

ANDRADE, C. D. O manifesto antropófago. *In*: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

ANDRADE, C. D. **Nova Reunião**. v. 1. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

ARSENIEV, V. **Dersu Uzala**. 2 ed. Belo Horizonte: Veredas, 1997.

ARVIDSON, P. S. **Transformations in consciousness**. *Journal of Consciousness Studies*, volume 7, n 3. 2000.

BAPTISTA, L. A.; GATTO, V. C. Quando o cinema invade a escola. **RevistAleph**. Ano XIII, n. 26, p. 1-13, 2016.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. São Paulo: Record, 2004.

BARROS, M. E. B; CÉSAR, J. M; CARDOSO, J. Entrada Conversas Preliminares. *In*: BONALDI, M.; CRUZ, C.; JUNIOR, J. **Caderno de Formação: Saúde no Trabalho em Educação**. São Paulo: Fundacentro, 2018.

BARROS, M, E, B; LOUZADA, A, P. Trabalho docente: entre prescrições e singularidades. *In*: BARROS, M. E.; HECKERT, A. L.C.; MARGOTTO, L. **Trabalho e saúde do professor: Cartografias no percurso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARROS, R. D. B.; PASSOS, E. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L (Org.). **Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, R. D. B.; PASSOS, E. Clínica e biopolítica na experiência do contemporâneo. **Revista de Psicologia Clínica**. PUC/RJ, 13(1), 2001, p. 89-100.

BASHO, M. **Haikais de Basho**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

BASHO, M. **Trilha estreita ao Confim**. São Paulo: Editora Luminuras, 1997.

BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 185 f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. São. Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, H. O Sonho. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, 27(1), 93-109, 2004.

BIENAL DE SÃO PAULO, 33. **Afinidades afetivas: convite à atenção** / [Fundação Bienal de São Paulo [*et al.*]; curadoria Gabriel Pérez-Barreiro]. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

BISHOP, S., M. LAU, S. SHAPIRO, L. CARLSON, N. ANDERSON, J. CARMODY, Z. SEGAL, S. ABBEY, M. SPECA, D. VELTING, G. DEVINS. **Mindfulness: A Proposed Definition**. *Clinical Psychology: Science and Practice* 11: 230-41, 2004.

BRETON, D. **Guardar silencio y caminar son hoy dia dos formas de resistencia política**. *Diário de Sevilla* (2017). Disponível em: https://www.diariodesevilla.es/ocio/Guardar-silencio-caminar-resistencia-politica_0_1183081790.html. Acesso em: 10 jul. 2018.

CAIAFA, J. **Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2000.

CALIMAN, L. **A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des)atento**. 2006. 173 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CARREIRA, D. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **SUR 28**, v.15 n.28, 127-137, 2018.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CITTON, Y. **The ecology of attention**. UK: Polity, 2017.

COROMINAS, J. **Dicionário crítico etimológico castellano e hispânico**. Madrid, Gredos, 1991.

CORTÁZAR, Júlio. **Diário de Andrés Fava**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

COUTO, M. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CRARY, J. **Suspensions of perception: attention, spectacle, and modern culture**. Cambridge, MA: MIT Press, 1999.

COSTA, L. **O ritornelo em Deleuze-Guattari e as três éticas possíveis**. 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57585740/ritotnello>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DALAI LAMA. **Como praticar: o caminho para uma vida repleta de sentido**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 2000.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 2001. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Rizoma**. In: Mil Platôs I. São Paulo: 34, 1995a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Postulados de linguística**. In: Mil Platôs II. São Paulo: 34, 1995b.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DREYFUS, G. Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. **Contemporary Buddhism**, v. 12, n 1, 2011.

DEPRAZ, N.; VARELA, F.; VERMERSCH, P. **On Becoming Aware**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

DESPRET, V. **O corpo com o qual nos importamos**: figuras da atropo-zoo-gênese. Disponível em: <https://anedotadasantilhas.files.wordpress.com/2015/11/vinciane-despret-figuras-da-antropozoogc3aanese.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ESCOLARIZANDO o Mundo – O último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Produção: Jim Hurst, Mark Grossan, Neal Marlens. [Telluride]: Lost People Films, 2010. 1 DVD (65 min.).

ESCOBAR, A. Desde abajo, por la izquierda y com la Tierra. **El País**. Serie Desafíos Latinoamericanos, 7. 2016. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2016/01/17/contrapuntos/1453037037_145303.html. Acesso em: 18 jan. 2018.

ESCOBAR, A. Sentipensar com la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimension Ontológica de las Epistemologías Del Sur. **Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 11, n1, p.11-32, 2016.

FERNÁNDEZ, A. **A atenção aprisionada**: Psicopedagogia da capacidade atencional. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREITAS, M. **Nos limiares do fora**: experiência e narratividade em políticas de saúde e educação. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud**. v. 12. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1969. (Original publicado em 1912).

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1983.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FONTELA, O. **Rosácea**. São Paulo: Duas Cidades, 1986.

GIL, J. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

GLENNIE, E. **Hearing Essay**. Evelyn Glennie Teach the World to Listen. Disponível em: https://www.evelyn.co.uk/hearing-essay/?fbclid=IwAR0vSOz-9ccaY3Lrhv7QG2L2niDtCDKqOcSfddG9gLVGVDDvrmYLuqPaK_o. Acesso em: 22 out. 2018.

GLENNIE, E. **How to truly listen**. 2017. 34m6s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IU3V6zNER4g&t=113s>. Acesso em: 22 out. 2018.

GREENLAND, S. K. **The mindful child**: how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate. Nova York: Free Press, 2010.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, L. A. *et al.* Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida /S.P: Ideias & Letras, 2004.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 7- 41, 1995.

HERRIGEL, E. **A arte cavalheiresca do arqueiro zen**. São Paulo: Pensamento, 1983.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ITABOHARY, C. **A ritalina no Brasil**: uma década de produção, divulgação e consumo. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JAMES, W. **Princípios de Psicologia**. Buenos Aires: Corrientes, 1945.

KALU RINPOCHE. **Luminous Mind: the way of the Buddha**. Boston: Wisdom, 1997.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n.3, p. 7-16, 2004.

KASTRUP, V. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Revista TRAMA Interdisciplinar**, v. 3, p. 23-33, 2012.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. 1ª Ed. Campinas: Papirus, 1999.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, p. 15-22, 2007.

KASTRUP, V; PASSOS, E; TEDESCO, S. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KNIJNIK, C. **Oficinar**. 2015. 97 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.
- KOPENAWA, A & BRUCE, D. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KOHAN, W. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista eletrônica de educação**, v.12, n.1, p. 298-304, jan/abr.2018.
- KUNSANG, E. **O espelho perfeito**. Trad. Carolina Souza. *In*: Revista Bodisatva, 2018. Disponível em: <http://bodisatva.com.br/o-espelho-perfeito/>. Acesso em: 10 out. 2018.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- LATOURETTE, B. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1994.
- LEMINSKI, Paulo. **Distraídos Venceremos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- LUTZ, J.; DUNNE, D; DAVIDSON, R. Meditation and the Neuroscience of Consciousness. **Cambridge Handbook of Consciousness**. New York: Cambridge University Press, 2007.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.
- MACHADO, A. **A produção de desigualdades nas práticas de orientação**. *In*: Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, 14 dez. 2008. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- MÃE, V. H. **A desumanização**. São Paulo: Globo, 2017.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASOLO, D. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana *In*: SANTOS, B; MENESES, M. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATURANA R., H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.
- MATURANA R., H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese: A organização do vivo. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

MORAES, M. **Uma psicologia em ação**. Palestra apresentada no evento Produção de si em debate. Niterói, UFF, 1999. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto24.pdf>. Acesso em 20 jun. 2017.

NAFFAH NETO, A. O terceiro ouvido: Nietzsche e o enigma da linguagem. **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos da Subjetividade; PPG Psicologia Clínica/ PUCSP, v.1, n.2, 1993.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral: Uma Polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NHÂT HANH, T. **O sol em meu coração**. São Paulo: Paulus, 1996.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Psicologia e Educação**, v.18, p.62-73, 2012.

NOGUERA, R. O conceito de drible e o drible do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemicídio na filosofia. **Aiyelujara Blog**. Disponível em: <http://aiyelujara.blogspot.com/2013/05/o-conceito-de-drible-e-o-drible-do.html/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

OIDA, Y. **O ator invisível**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

OLIVEIRA, R; DAOLIO, J. Na “periferia” da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. **Pro-posições**, v.25, p. 237-254, 2014.

ORTEGA, F *et al.* A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface**, v.14, p. 499-512, 2010.

PASSOS, E; EIRADO, A. A dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PESSOA, F. **Alberto Caeiro: poemas completos**. São Paulo: Editora Nobel, 2008.

PELOSO, R. **A força que anima os militantes**. MST Caderno de Formação nº 27. Mística: Uma necessidade do trabalho popular e organizativo, 1998.

PETITMENGIN, C *et al.* What is it like to meditate? Methods and issues for a microphenomenological description of meditative experience. **Journal of Consciousness Studies**, 24, nº 5-6, 2017.

PETITMENGIN, C. Towards the Source of Thoughts. **Journal of Consciousness Studies**, 14, nº. 3, 2007.

PURSER, R; LOY, D. **Beyond McMindfulness**. Site Huffpost. Disponível em: https://www.huffingtonpost.com/ron-purser/beyond-mcmindfulness_b_3519289.html. Acesso em: 20 ago. 2017.

QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

RESENDE, O. L. **Vista Cansada**. Texto publicado no jornal Folha de S. Paulo, edição de 23 de fevereiro de 1992. Disponível em: http://www.releituras.com/olresende_vista.asp . Acesso em: 10 out. 2017.

RILKE, R. **A melodia das coisas**: contos, ensaios, cartas. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

RILKE, R. **Cartas a um jovem poeta**. 32.ed. São Paulo: Globo, 2001.

ROLNIK, S. (1996). Despedir-se do absoluto. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo. PUC/SP, Número Especial, p. 245-256, jun. 1996.

ROSSI, A; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Rev. Epos** [online], v.5, n.1, p. 156-181, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009. Acesso em: 10 out. 2017.

SADE, C; FERRAZ, G; ROCHA, J. O éthos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência e agir. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 25, p. 281-298, 2013.

SAFRA, G. Dimensões do silêncio: a constituição do si mesmo e perspectivas clínicas. **Cad. Psicanál - CPRJ**, Rio de Janeiro, ano 31, n. 22, p. 75-82, 2009.

SAMTEN, P. **A joia dos desejos**. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

SAMTEN, P. **Mandala do Lótus**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

SAZAKI, R. **O tripé de Mindfulness**. Núcleo de Mindfulness (Numi). Disponível em: <http://nucleonumi.com.br/o-tripe-de-mindfulness/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SCHUCMAN, L, V.. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SPINK, P, K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia e Sociedade**, v. 15, n.2, p.18-42, 2003.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SMITH, H; NOVAK, P. **Budismo – Uma introdução concisa**. São Paulo: Cultrix, 2003.

STERN, D. **O Mundo Interpessoal do Bebê**: Uma Visão a partir da Psicanálise e da Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., RS, 1992.

SHERREL, C; SIMMER-BROWN. Spiritual Bypassing in the Contemporary Mindfulness Movement. **Icea Journal**. v. 1, n 1, 2017.

SUZUKI, S. **Mente Zen, mente de principiante**. São Paulo: Palas Athena, 1999.

TEIXEIRA, E. **Práticas de meditação e cognição inventiva**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

TENZIN PALMO, J. **Reflections on a montain lake: teachings on practical Buddhism**. Boston: Snow Lion, 2002.

THRANGU RIMPOCHÊ, K. **Meditação budista – Shamatha, Vipashyana e Mahamudra**. Porto Alegre: Bodigaya, 2001.

ULPIANO, C. **Corpo orgânico e corpo histérico**. 1995. Aula em áudio e texto disponibilizada em 30 junho de 2017. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br/aulas-transcritas/aula-de-16011995-corpo-organico-e-corpo-histerico/>. Acesso em: 14 ago. 2017.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. *In*: PELBART, P. P.; COSTA, R. (Org.) **Cadernos de subjetividade**, São Paulo: Hucitec, 2003.

VARELA, F. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Edições 70, 1995.

VARELA, F. TOMPSON, E. ROSCH, E. **A Mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VERMERSCH, P. Attention between phenomenology and experimental psychology. **Continental Philosophy Review**, v. 34, p. 45-81, 2004.

YOSHIKAWA, E. **Musashi**. Volume III. São Paulo: Estação Liberdade, 2008.

WALLACE, B. A. **A revolução da atenção: revelando o poder da mente focada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLACE, A. **Despertar no sonho: Sonhos Lúcidos e Ioga Tibetana dos sonhos para o insight e a transformação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WINNICOTT, D. **Os processos de maturação e o ambiente facilitador: estudos para uma teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.