





## O SILÊNCIO E A VAGAREZA: CONDIÇÕES PARA O PENSAR NAS AULAS DE CIÊNCIAS

### SILENCE AND SLOWNESS: CONDITIONS FOR THINKING IN SCIENCE CLASSES

### SILENCIO Y LENTITUD: CONDICIONES PARA EL PENSAMIENTO EN LAS CLASES DE CIENCIAS

Mari Teresinha Alminhana Panni\*  

Claudia Glavam Duarte\*\*  

#### RESUMO

Este artigo deriva de uma tese de doutorado em andamento que problematiza uma condição contemporânea que captura e naturaliza modos de vida que são guiados pela aceleração e falatório constante. Tal condição impede, por vezes, o silêncio e a vagareza exigidos para um pensar que se afasta da reconhecimento. Assim, para pensar o silêncio e a vagareza adentramos em uma das máquinas que dá condições para o exercício do pensamento: a maquinaria escolar, especialmente em uma de suas engrenagens: as aulas de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, foram realizadas observações de aulas de um sexto ano, com o objetivo de apreender as forças que circulam nesse espaço e identificar possibilidades de construção de uma ética do silêncio que permita o deslizamento de um silêncio imposto e obrigatório para um silêncio que se desdobra em uma relação entre professor, alunos e estudos. O estudo se alicerça nas teorias de Deleuze (2018), Larrosa (2018), Rolnik (1997) entre outros, utilizando a cartografia como modo de pesquisa para guiar suas análises. Assim, apresentamos, por um lado fluxos, forças, que insistiam em movimentos acelerados: a necessidade entregar a avaliação, a voz da professora afirmando o tempo que restava para o término do período e por outro lado corpos que não se submetiam a essa condição. Assim, percebemos, que mesmo com a força imprimida pelos fluxos acelerados e ruidosos da maquinaria escolar que geram automatismo no pensamento, ocorrem linhas de resistência a essas forças.

**Palavras-chave:** Silêncio. Vagareza. Aceleração. Pensamento. Aula.

\* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Educação Infantil da rede pública da cidade de Osório. Professora dos Anos Iniciais da rede pública do município de Xangri-Lá. Endereço: Avenida Interbaleiros, Número 1158, Bairro Rainha do Mar, Xangri-Lá, Rio Grande do Sul, Brasil. CEP: 95588000. E-mail: [maripanni@gmail.com](mailto:maripanni@gmail.com).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculada a dois programas de Pós-Graduação da mesma Universidade: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Programa de Pós-Graduação em Ensino da Matemática. Endereço: Rodovia RS 030, 11.700 – km 92. Emboaba, Tramandaí, Rio Grande do Sul, Brasil. CEP: 95590-000. E-mail: [claudiaglavam@gmail.com](mailto:claudiaglavam@gmail.com)

## ABSTRACT

This article derives from an ongoing doctoral thesis that problematizes a contemporary condition that captures and naturalizes ways of life that are guided by acceleration and constant chatter. Such a condition sometimes prevents the silence and slowness required for a way of thinking that moves away from recognition. Thus, to think about silence and slowness we enter one of the machines that provides the conditions for the exercise of thought: the school machinery, especially one of its gears: science classes in the final years of elementary school. To this end, observations were made of sixth-grade classes, with the aim of understanding the forces that circulate in this space and identifying possibilities for constructing an ethics of silence that allows the shift from an imposed and mandatory silence to a silence that unfolds in a relationship between teacher, students and studies. The study is based on the theories of Deleuze (2018), Larrosa (2018), Rolnik (1997) among others, using cartography as a research method to guide their analyses. Thus, we present, on the one hand, flows, forces, that insisted on accelerated movements: the need to hand in the assessment, the teacher's voice stating the time left until the end of the period and, on the other hand, bodies that did not submit to this condition. Thus, we perceive that, even with the force imprinted by the accelerated and noisy flows of the school machinery that generate automatism in thought, lines of resistance to these forces occur.

**Keywords:** Silence. Slowness. Acceleration. Thought. Class.

## RESUMEN

Este artículo se deriva de una tesis doctoral en curso que problematiza una condición contemporánea que captura y naturaliza formas de vida guiadas por la aceleración y el parloteo constante. Esta condición a veces impide el silencio y la lentitud necesarios para un pensamiento que se aleja del reconocimiento. Así, para pensar en el silencio y la lentitud, nos adentramos en una de las máquinas que proporciona las condiciones para el ejercicio del pensamiento: la maquinaria escolar, especialmente en uno de sus engranajes: las clases de ciencias en los últimos años de primaria. Para ello, se realizaron observaciones en clases de sexto grado, con el objetivo de comprender las fuerzas que circulan en este espacio e identificar posibilidades para construir una ética del silencio que permita pasar de un silencio impuesto y obligatorio a un silencio que se despliega en la relación entre profesor, estudiantes y estudios. El estudio se basa en las teorías de Deleuze (2018), Larrosa (2018), Rolnik (1997), entre otros, utilizando la cartografía como método de investigación para guiar sus análisis. Así, presentamos, por un lado, flujos, fuerzas, que insistieron en movimientos acelerados: la necesidad de entregar la evaluación, la voz del profesor indicando el tiempo restante hasta el final del período y, por otro lado, cuerpos que no se sometieron a esta condición. Así, percibimos que, incluso con la fuerza impresa por los flujos acelerados y ruidosos de la maquinaria escolar que generan automatismo en el pensamiento, se producen líneas de resistencia a estas fuerzas.

**Palabras clave:** Silencio. Lentitud. Aceleración. Pensamiento. Clase.

## 1 PRESTAR ATENÇÃO AO “MAL-ESTAR”.

[...] estar à escuta do mal-estar mobilizado pela desestabilização em nós mesmos, da capacidade de suportá-lo e improvisar formas que deem sentido e valor àquilo que esta incômoda sensação nos sopra (Rolnik, 1997, p. 6).

O artigo aqui proposto resulta de uma pesquisa de doutorado que estamos desenvolvendo que emerge de uma “incômoda sensação” que vimos experimentando. Trata-se de uma imposição contemporânea que implica em experimentarmos a vida de um modo

acelerado e ruidoso. A sensação de desconforto propiciada por tais modos, nos parecia natural e suas primeiras sensações não tinham força suficiente para disparar nosso interesse em aprofundar a questão. Tratávamos, então, simplesmente de ignorar, sufocar o mal-estar e, seguir em frente. Afinal, problematizar sensações que não despertem a alegria e o prazer, parecem-nos estar fora da ordem discursiva contemporânea. No entanto, parece-nos que a insistência do “sopro” vindo dos encontros com o que nos causava essa sensação propiciou-nos habitá-la por mais tempo. Podemos pensar com Deleuze (2018), afirmando que prestamos mais atenção ao “sintoma”, não o eliminando tão rápido, pois passamos a entendê-lo como uma força que nos atravessava e que apontava para a deformação de nossas sensações adquirindo assim, certa potencialidade. De certa forma, a voz de Rolnik (2019, p. 195), anunciando algumas formas de descolonizar o inconsciente se fazia presente ao afirmar a necessidade de “não interpretar[mos] a fragilidade e seu desconforto como coisa ruim”. Ecoando essa premissa deixamos essa força, ou esse mal-estar se expandir a ponto de torná-la nosso objeto de estudo em uma tese de doutorado. Assim, apostamos que, “o quanto a vida pode fluir e afirmar-se em sua potência criadora, depende antes de mais nada da relação que se estabelece com o trágico, como se reage ao mal-estar a cada momento de nossa existência” (Rolnik, 1997, p. 5).

Nossa reação advém do fato de que as relações contemporâneas estão imersas em um jogo que inviabiliza o silêncio e a vagareza. E quando nos permitimos experienciá-los, nos sentimos culpados, pois somos constantemente interpelados a agir, a nos posicionar e a pensar rapidamente.

Assim, o relógio parece ter sucumbido ao tempo que nos é exigido para a realização de todas as atividades que nos programamos para realizar diariamente. Fracionamos o tempo e nossa agenda está repleta de compromissos às 14h40, às 17h15, às 18h25 etc. Como efeito, aceleramos e qualquer tempo “desperdiçado”, nos será cobrado ao final dia. O exercício do pensar sobre algo se socorre nas respostas rápidas, “nos doadores de sentido anteriores” (Silva; Corrazza; Zordan, 2004, p. 9) e nos automatismos das ações.

Nos parece que tal condição pode ser abordada por diferentes vieses: de um ponto de vista sociológico, histórico, de saúde etc. No entanto, como docentes buscamos abordar tal condição contemporânea de um ponto de vista educacional. Pois, como toda ordem arquitetada “é arbitrária, fruto de certas condições históricas de possibilidade, outras formas tendem a se insinuar a fim de ameaçar a “naturalidade” com que concebemos as estruturas em que estamos inseridas” (Panni; Duarte, 2020, p. 237). Assim, nos detemos nos estudos de Deleuze (2018) sobre o pensar. Interessa-nos, como educadoras, instigar em nossos estudantes o exercício do

pensar. Para isso, apostamos na necessidade do silêncio e da vagareza como uma das condições de possibilidade para que esse exercício possa se realizar. Em última instância, trata-se de uma tese que insinua um movimento de contraconduta e de resistência ao ruído e aceleração que nos interpelam diariamente.

Neste caminhar, buscamos compreender a maquinaria contemporânea, que com seus fluxos nos captura e nos subjeta e, como efeito, naturaliza modos de vida que são guiados pela aceleração e pelo falatório constante. No entanto, tal compreensão intenciona encontrar rupturas, brechas em que possamos adentrar e trancar os fluxos, mesmo que momentaneamente, para que outros emergjam e possibilitem o silêncio e a vagareza. Assim, concordamos com Larrosa quando diz que são imprescindíveis algumas suspensões, pois torna-se necessário nestes tempos:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2004, p. 161).

Tais suspensões nos são caras, pois como docentes apostamos no exercício do pensamento, pois o entendemos como nossa matéria-prima. Dessa forma, buscamos eliminar, mesmo com certa dificuldade, as respostas prontas, “prêt-à-porter” visto a rapidez com que são pronunciadas. Nossa intenção é “praticar o pensamento em sua plena função ético-estético-clínico-política” (Rolnik, 2019, p. 94). Para isso, momentos de silêncio e vagareza!

Dessa forma, este artigo discute parte dos resultados da experiência vivenciada em uma turma de sexto ano de uma escola Municipal de Xangri-Lá localizada no litoral do Estado do Rio Grande do Sul. Por meio da cartografia, foram mapeadas algumas forças que incidem sobre o espaço escolar, especificamente nas alas de Ciências. O foco de análise recaiu sobre as linhas de força que implicavam ora na constituição de fluxos de aceleração e ruído ora sobre aquelas que tensionavam a maquinaria escolar, possibilitando a emergência do silêncio e da vagareza nas aulas de ciências.

## **2 O SILÊNCIO E A VAGAREZA COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE PARA O EXERCÍCIO DO PENSAR.**

Nossas vontades e desejos parecem já codificados, estratificados ... foram capturados.

De acordo com Deleuze (2018), para fugir dessa captura, de pensar a partir de automatismos, é importante poder fazer outros acoplamentos, multiplicar a diferença, para que assim seja possível pensar com potência, "todo mundo" bem sabe que, de fato, os homens pensam raramente e o fazem mais sob um choque do que no *elã* de um gosto. [...] Sem dúvida, portanto, é, de fato, difícil pensar" (Deleuze, 2018, p. 131). Prestar atenção ao "choque" e estendê-lo, torna-se necessário para fugir da mera representação, do simplesmente reconhecer. Para Deleuze (1976, p. 51), esse ato não é "um exercício natural de uma faculdade, mas um acontecimento extraordinário no próprio pensamento, para o próprio pensamento". É como uma intensidade, uma curvatura, em que "é preciso que uma violência se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que o poder *force-o a pensar*, lançando-o num *devir ativo*" (Deleuze, 1976, p. 51) (grifos do autor). Trata-se então de que essa violência que nos faz pensar, possa habitar e criar rizomas em nosso pensamento por mais tempo, ou seja, abra a possibilidade de enredar-se em um "devir ativo".

Porém somos subjetivados a pensarmos de acordo com a razão clássica, que nos fez acreditar que o pensamento ocorre de maneira natural, conduzido de forma genuína por aquele que pensa. Isso é uma das invenções de uma maquinaria que conduz o pensar a partir de regras que implicam em modos de viver na sociedade contemporânea. Nessa, são gerados automatismos que subjetivam os sujeitos a viver e a pensar a partir de padrões e de relações já estabelecidas. Dessa forma, os sujeitos são produzidos, modelados, recebidos e consumidos coletivamente (Guattari; Rolnik, 1996). Sendo assim, a ação de experienciar o mundo com aceleração, acaba funcionando como uma força que gera pressão para que o pensamento maquínico seja automaticamente reproduzido do mesmo. No entanto, nesse movimento, podem ocorrer alguns abalos que criam linhas de resistência e fissuras na economia subjetiva capitalista<sup>1</sup>. Em outras palavras, "É preciso "gagueira nas ideias" (Deleuze, 1992, p. 53), para fazer emudecer as respostas imediatas e com isso poder viver a "própria língua como um estrangeiro, traçar para a linguagem uma espécie de linha de fuga" (Deleuze, 1992, p. 56).

Dessa forma, pensar não é acompanhar o discurso verborrágico que insiste em capturar nossa linguagem e nossa forma de expressão, fornecendo de antemão uma orientação "segura" para nossos pensamentos e ações, como a *reconhecimento*, que de acordo com Deleuze (2018, p.

---

<sup>1</sup>De acordo com Guattari e Rolnik (1996, p. 27), "a subjetivação capitalística é tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam [...] Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social, e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo".

131), se “define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido....” A velocidade com a qual experimentamos o mundo nos faz acessar pensamentos prontos, pura reprodução, reconhecimento. O pensar no silêncio de um espanto, de um choque, que tende a produzir novas possibilidades e criações, já não é tão comum, pois quando tenta ocorrer é, muitas vezes, interceptado pelo verborrágico e frenético mundo contemporâneo. Tagarelamos porque:

Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião (Larrosa, 2002, p. 22).

Por vezes, nos vemos como uma espécie de “gerador de lero-lero”<sup>2</sup> (Trindade; Lauro, 2023). No entanto, é preciso “gagueira nas ideias” (Deleuze, 1992, p. 53), para suspender as respostas automáticas e, assim, experimentar o silêncio, a gagueira, ou um “grito, algo que escorreria sob as redundâncias e as informações, que escorraçaria a linguagem, e que apesar disso seria ouvido” (Deleuze, 1992, p. 56). Construir um plano de liberação para os pensamentos a fim de poder articular múltiplas ramificações ( e isso e aquilo, e... e... e...) que vão emergindo de um pensamento-língua que gagueja e se desprende de formas totalitárias, “pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, "pensar" no pensamento”. (Deleuze, 2018, p. 145)

Condições para isso? Um outro tempo dentro do tempo! “um gesto que é quase impossível nos tempos que correm” (Larrosa, 2004, p. 161). Um gesto de poder experimentar a potência do silêncio e da vagareza que exige esse tipo de pensar. Não se trata de afirmar que este pensamento produzirá sempre acoplamentos interessantes. Trata-se, sim, de apostar na possibilidade de seu exercício. Arriscar-se na possibilidade de afastar os doadores de sentidos anteriores, conforme mencionado e criar fissuras temporais, para que o pensamento se permita transitar por diferentes fluxos, sem as pressões normativas impostas por produtividade, rapidez e também pela certeza advinda da previsibilidade. Dessa forma, não devemos contar com o pensamento para estabelecer a necessidade

---

<sup>2</sup>Termo utilizado por Rafael Trindade e Rafael Lauro no Podcast “Máquinas de Repetir Conceitos”. “Pedimos para uma inteligência artificial escrever um parágrafo filosófico sobre o liquidificador. Curiosamente, o resultado parece ter vindo direto de um liquidificador de conceitos, servindo puro suco de *filosofês* enganoso: “O liquidificador se apresenta como um complexo sistema de agenciamentos maquímicos, tecidos por linhas de fuga intensivas, que se conectam em um devir incessante”. Apesar de ter sido escrito por um robô, as ideias nos lembraram os geradores de lero-lero ambulantes, papagaios diplomados que falam muito, mas pensam pouco”. (Trindade; Lauro, abril, 2023)



“relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar” (Deleuze, 2018, p. 137). É nessa tramitação de fluxos diferentes, que ocorre a possibilidade de ocorrer ao pensamento momentos de torção e força que potencializa a criação. Deleuze (2010), fala desse pensar a fim de que possamos decifrar signos, que ocorrem nos encontros que possibilitam, por exemplo, o aprender. “O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (Deleuze, 2010, p. 91). Silva (2023, p. 134), afirma em sua tese de Doutorado que:

[...] pensar o aprender com Deleuze passa por pensar na interpretação de signos. Passa por decifrar signos a partir de encontros que se tem com eles. Pensar o aprendizado com Deleuze é pensar esse movimento como interpretação de signos, como busca por um sentido que o sujeito atribui ao signo, como decifração de signos. É esse o ponto que gostaríamos de grifar por enquanto: pensar o aprender juntamente com Deleuze é considerar esse processo como decifração de signos (Silva, 2023, p. 137).

Dessa forma, de acordo com Deleuze (2010), entendemos que o pensar é temporal, ou seja, ele funda um território e exige um tempo na interpretação do signo. Como diz Silva: “essa é também uma condição que vale de forma geral e também vale para o aprendizado de uma matéria de estudo. Para acontecer o aprendizado é necessário tempo, é necessário tempo livre”. (Silva, 2023, p.137). Corroborando com essa ideia, a autora afirma que nos tornamos estudante:

[...] tornando-se sensível aos signos da matéria de estudo. Parece-nos que, nessa perspectiva, um estudante pode ser pensado como aquele que se torna sensível aos signos da materialidade com a qual ele lida. Assim, torna-se sensível aos signos da matéria de estudo, considerando esta como uma emissora de signos que devem ser interpretados pelo estudante (Silva 2023, p. 136).

Apostamos que esse pensar e a sensibilidade exigida no encontro com os signos necessita de tempo e de movimentos mais vagarosos. Um tempo que segundo Silva (2023), abriria possibilidades do pensar, em suas palavras, “o tempo livre possibilita se demorar em um exercício, pensar nas estratégias, verificar se a solução encontrada faz sentido, escovar e reescovar o mesmo exercício, praticar uma exercit(ação)” (Silva, 2023, p. 165).

Para pensar o silêncio e a vagareza adentramos a máquina que dá condições para o exercício do pensamento neste estudo: a maquinaria escolar, especialmente em uma de suas engrenagens: as aulas de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Intenta-se, de forma audaciosa, apontar para a possibilidade de construção de uma ética do silêncio que “propicie o deslizamento de um silêncio fruto da imposição e da obrigação, para uma ética do silêncio que se desdobra, em uma relação

entre professor, alunos e a matéria de estudos” (Maschellein; Simons, 2014). Tal empreitada se dá como (re) existência á nossa condição atual, pois:

o silêncio se converteu em uma das mais Belas-Artes e sua importância não deixa de crescer nessa época ruidosa. Porque a arte do silêncio é cada vez mais necessária, embora seus efeitos sejam sutis. Porque o silêncio, às vezes, é espera e paciência, um silêncio não oposto à palavra, mas o lugar onde a palavra germina (Larrosa, 2018, p. 417).

Trata-se do saber ouvir, do aquietar-se, do observar e de um pensar que busca desdobrar-se em si mesmo – qualificando-o – e que, dessa forma, interdita a velocidade com que se instauram as respostas rápidas e os atalhos fáceis do pensamento.

### **3 PRODUZINDO O MATERIAL EMPÍRICO.**

Este estudo trilhou seus caminhos metodológicos através da pesquisa cartográfica. Tal escolha se deu sob a perspectiva de que a pesquisa é um espaço movente, de vivências que afloram na elaboração de processos heterogêneos que se criam através dos afetos que emergem durante o processo de pesquisa. São criados nesse processo agenciamentos, que nesse contexto, é uma "relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia. A simpatia não é apenas um sentimento de apreço, mas uma composição de corpos que envolve uma afecção mútua" (Barros; Kastrup, 2015, p. 57). Por isso, para adentrar e habitar um espaço de pesquisa, o cartógrafo se coloca na posição de um aprendiz, mas é um aprendizado que segue regras e etapas não pré-definidas, sendo um processo contínuo de conhecimento e aprimoramento (Passos; Alvarez, 2015). Por isso, o movimento em que a pesquisa cartográfica se constitui, é por meio de processos que são percebidos como processualidades. Pois, se:

[...] entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual (Barros; Kastrup, 2015, p. 58-59).

Dessa forma, a processualidade perpassa todas as relações que a pesquisa abrange, como a produção de dados: o encontro com os corpos e com as sensações daí advindas, a análise e escrita. São etapas que se entrelaçam no decorrer da pesquisa, que emergem através da



experiência, dos afetos e sensações que ocorrem durante o estudo. Todos esses acontecimentos, são descritos de forma performática, em que as análises, buscam entender os fluxos, as forças que organizam a forma de vermos o mundo ou, nesse caso, a forma de habitarmos o espaço da sala de aula. Trata-se de estar aberto para acolher o inesperado que surge através das afecções que ocorrem nesse processo. Ou seja, um processo que vai delineando o percurso do estudo e visita a campo. Com isso, buscamos a composição de uma "atenção que se desdobra na qualidade do encontro, do acolhimento" (Kastrup, 2015, p. 39). O saber que emerge desse percurso nasce do prazer de sua construção, ao longo da caminhada, e da possibilidade de imaginar novas formas de existência e, principalmente, de habitar a sala de aula.

Para trilhar esses caminhos na produção dos dados, contou-se com a colaboração de um professor de Ciências e de uma de suas turmas, especificamente uma turma do sexto ano. Esse profissional leciona em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Xangri-Lá, no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. A escolha pela área de Ciências ocorreu porque vislumbrávamos a oportunidade de observar estudantes em aulas práticas e saídas de campo próprias a essa área do conhecimento. Como instrumentos para a produção dos dados, foram utilizadas observações e intervenções em algumas aulas de ciências da turma de sexto ano. Tais instrumentos e práticas, tiveram o propósito de perceber e entender como as linhas de força que provocam o pensar que promove o silêncio e a vagareza, perpassavam as aulas de ciências dessa turma de sexto ano. Para isso, adentrar em sala de aula significava poder olhar, sentir e deixar-se ser tocada pelas sensações. Tais sensações eram transcritas em um caderno de campo que sinalizavam algumas falas, os movimentos dos corpos da professora e dos alunos, os diálogos e os gestos em busca por vácuos no pensamento, que, muitas vezes, eram encontrados no olhar pela janela da sala, em movimentos com a caneta sobre o caderno ou o simples fixar de uma parede.

Com esses procedimentos construímos um mapa que nos moveu pelas linhas de força que provocam ou interditam o silêncio e a vagareza, "a partir dos diferentes ritmos, interesses, percepções e materialidades presentes." (Pozzana, 2016, p. 59). Nesse contexto, destacamos uma linha/força potente que se tornou perceptíveis para nós.

#### **4 O SILÊNCIO E A VAGAREZA: PONTOS DE FUGA.**

As aulas de ciências de uma turma de sexto ano, é constituída por diversas nuances. São movimentações que se apresentam através de ruídos, arrastar de cadeiras, sussurros, conversas,

aceleração e silêncios que, muitas vezes, advindos da autoridade da professora. Neste estudo, observamos as linhas que ora interditaram, ora abriram brechas e envolveram a vagareza e o silêncio necessário para a realização do que é proposto pela matéria estudada. Esse silêncio, para nós, abre um campo para o pensar como potência criadora e são essas linhas potentes que buscamos analisar durante as aulas de ciências, pois, “há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento” (Deleuze, 2018, p. 137). É o pensamento e a compreensão dos signos que ocorrem nesse processo de pensamento e aprendizagem, que segundo Corazza e Tadeu (2003, p. 63) propiciam o encontro de pontos de intensidade.

Se pensar é o momento em que o signo de algo estranho ao pensamento entra no campo de percepção, então aprender é o momento de decifração e interpretação desse signo. Mas decifrar e interpretar não querem dizer, aqui, recuperar o representado por detrás do representante, mas sim combinar, conjugar os pontos de intensidade, os pontos de singularidade, os “pontos notáveis” de dois mundos diferentes, estranhos.

Sabemos da dificuldade de mapear o momento do pensar, então mapeamos corpos que se entregavam ao silêncio e a vagareza apostando na possibilidade de que as condições desse corpo podem instaurar momentos férteis para aquilo que entra no “campo de percepção” e pode realizar diferentes acoplamentos, pois “a complexidade envolvida nos processos do aprender impede que infirmos que uma estratégia é inevitavelmente eficaz” (Faria; Duarte, 2022, p.15). Novamente salientamos que não há garantias, mas, apostamos na criação de algumas condições, tais como o silêncio e a vagareza, para que algo se realize.

#### **4.1 Fragmentos de um diário de campo I – A menina que olhava pela janela e desenhava as palavras.**

Uma quarta-feira qualquer. A sala de aula apresentava ruídos e acelerações que lhes são próprias: cadeiras arrastavam, conversas se misturavam, risadas. A professora exige o silêncio e a atenção. Os alunos retornam aos seus lugares. Alguns inquietos, sentam-se a beira das cadeiras, debruçam-se sobre a mesa e outros ainda cochicham. A aula vai começar. O assunto: misturas homogêneas e heterogêneas. A professora coloca um vídeo que começa a palavrear sobre a temática. As imagens parecem capturar a atenção de alguns. Vez que outra o vídeo é interrompido para explicações complementares da professora.

O ritmo da aula é interrompido com uma atividade: Individualmente cada aluno deverá responder algumas questões tendo o Chromebook para pesquisar sobre o conteúdo. Alvorço! Conversas, antes abafadas, voltam a ocorrer. A professora reforça: “*O trabalho deve ser entregue antes do findar da aula*” (fala da professora, 2024).

Força de aceleração e em efeito a correria! No entanto, um corpo difere. Seu movimento recusa o alvoroço e demonstra uma inesperada tranquilidade. Suas mãos finas e delicadas seguram o lápis. Há certa suavidade nesse movimento. Seu corpo destoa do restante e a ansiedade que paira na sala pela necessidade de entregar a atividade parece não a atingir.

Às vezes ela para e olha pela janela, como se lá estivesse sua inspiração. Após alguns minutos retorna os olhos para o Chromebook, volta-se para o papel e se põe a escrever. As respostas escritas pareciam ser desenhadas com a calma de quem não se deixa tocar pela pressa para entregar a atividade. Por vezes, troca a cor do lápis e volta a escrever. Para cada questão, um olhar para a janela. Ao findar, ela caminha vagarosamente até a mesa da professora e deposita a folha arrancada de seu caderno com as repostas. Questionamo-nos se ela havia concluído a tarefa e a resposta foi positiva. Percebemos que alguma linha atravessava e rompia com a aceleração e ansiedade. O que ocorre aí? Por que seu corpo se recusa à aceleração? O que ela busca ao olhar pela janela? Não sabemos. No entanto, é possível inferir que ele resiste a pressão das forças que intencionam apressá-la.

#### **4.2 Fragmentos de um diário de campo II – o menino que desenhava para pensar**

Dia de prova! O assunto ainda é sobre misturas homogêneas e heterogêneas. Todos estão envolvidos com a atividade. Alguns parecem estar “ligados em um piloto automático”, a cabeça imóvel sobre o papel e a mão escreve ininterruptamente, outros olham para os lados. Um segura com uma palma da mão a cabeça e com a outra segura o lápis que faz movimentos no ar. Sua expressão parece entristecida. Levantamos como hipótese que talvez ele não saiba responder alguma questão.

Especificamente um aluno nos chama a atenção. Ele dedica-se a desenhar, aleatoriamente e vagarosamente com um lápis em um papel junto ao Chromebook. A mão movimenta-se em rabiscos aleatórios e os olhos parecem estar fixo em um ponto qualquer. Dava-nos a impressão de que o lápis acompanhava o movimento do pensamento. De repente ele para o movimento do lápis e ergue a voz interrompendo o silêncio da aula: “*Professora,*

*quando misturamos água e açúcar, temos uma solução né? E também é considerado homogêneo?”* (pergunta do aluno para o professor, 2024).

A professora levanta os olhos e acena com a cabeça em sinal de afirmação. Ele esboça um sorriso e volta a atenção, primeiro para o lápis e seu desenho no papel e, por fim, para o Chromebook. Ele retoma as questões e não demonstra nenhuma agitação. Parece absorvido pela atividade. O uso da borracha também se fez presente. Percebemos que ele retorna a atividades que já nos pareciam prontas. Em alguns momentos a professora concorre para aceleração lembrando do horário e da necessidade de entrega do trabalho. Por fim, ele arreda a cadeira e vagarosamente deposita a atividade na mesa da professora.

#### **4.3 Pensamentos a partir dos fragmentos...**

Muita coisa a pensar frente a esses dois episódios. Mas, não há qualquer garantia que sustente afirmações. Uma única certeza: há corpos que resistem ao falatório e à aceleração. A menina que olha pela janela estaria dispersa? O menino que desenha estaria pensando na matéria de estudos? Reconhecimento? Provavelmente. O que nos interessa são momentos que, ao abrigar o silêncio e a vagareza, se tornam disponíveis ao encontro com os signos. No entanto, sabemos que “não há como prever a fatalidade de um encontro com os signos, pois cada corpo se afeta de uma maneira, os corpos produzem algo diferente a cada relação com o signo” (Brito; Costa, 2021, p. 90-91). Ou como diz Deleuze (1995, p. 26), “Alguém emite signos e a gente os recebe ou não”.

Todavia, pensamos que, assim como o carpinteiro para se tornar sensível à madeira teve encontros com ela, o mesmo ocorre com os estudantes e a matéria de estudos. Há de se ter um tempo livre para que o pensamento que busca criar outros acoplamentos se realize. O choque e a violência do encontro têm que se expandir, levar o pensamento por diferentes caminhos, talvez até inusitados. Para isso, impedir os imediatismos das respostas fruto da aceleração e do falatório verborreico. Dessa forma, apostamos que momentos de silêncio e de vagareza podem propiciar campos férteis para que emergja a sensibilidade frente aos signos, aos sinais da matéria.

É verdade que, no caminho que leva ao que se há de pensar, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre através de uma intensidade que o pensamento nos advém. O privilégio da sensibilidade como origem aparece nisto: o que força a sentir e aquilo que só pode ser sentido são uma mesma coisa no encontro. (Deleuze, 2018, p. 143).

A sensibilidade como ponto de partida, como algo que propicia condições para que o pensamento se estabeleça e, nesse sentido “há um grande complexo de sensações, pois há sensações visuais, auditivas e quase gustativas (Deleuze, 1995, p. 37). Trata-se então de ser afectado<sup>3</sup> por algo de constituir-se em um “território de passagem, algo como uma superfície sensível, que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. (Larrosa, 2002, p. 24). Tal corpo entendido como uma superfície da sensibilidade pode ser pensado a partir da potência do “corpo vibrátil” defendido por Suely Rolnik (2008). Para a autora, o corpo vibrátil, tem a sua percepção conectada à vibratibilidade, que ocorre por movimentos, atravessamentos, que são paradoxos e que se projetam a partir dos modos de aprender e de entender as relações que são projetadas nos sujeitos, ou seja, “se trata de modos de apreensão da realidade que obedecem a lógicas totalmente distintas e irreduzíveis” (Rolnik, 2008, p. 29). O corpo vibrátil, “é um corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações: atração e repulsa, afetos, simulação em matérias de expressão” (Rolnik, 2008, p. 26). A partir dessa compreensão inferimos que o corpo vibrátil está aberto aos atravessamentos que pedem passagem e que, por essa abertura, podem criar condições para o pensar. Nesse sentido, tal discussão torna-se potente para o campo educativo, pois tal condição pode criar espaços férteis para a germinação de sensibilidade aos signos que atravessam o tempo e espaço da sala de aula. É nesse sentido que apostamos em momentos de silêncio e de vagareza no campo educativo.

Ademais, concordamos com Larrosa (2019) que entende a escola e a sala de aula como uma "cápsula atencional", como espaços dedicados ao exercício da atenção.

A sala de aula é também uma cápsula atencional muito interessante, distinta de qualquer outra (uma sala de teatro, de cinema, sala de museu, um auditório, uma sala de conferências). Na sala de aula é preciso prestar a atenção. Tudo deve estar disposto de modo que seja possível prestar a atenção (Larrosa, 2019, p. 72).

---

<sup>3</sup> Lauxen (2023), em sua Dissertação de Mestrado, define as relações entre perceptos e afetos com base nos estudos de Deleuze. Para o autor “Percepto se distingue de percepção, pois está para além das situações já vividas e suas representações, são independentes daqueles que o experimentam. Já afecto distingue-se de um estado/emoção psicológica de afeição. Trata-se de atingir, abalar, perturbar, alcançar” (Lauxen, 2023, p. 36). Ou seja, perceptos e afectos possibilitam uma experiência de apreensão do entorno de forma mais intensa, e oferecem diferentes modos de compor a subjetividade. Deleuze (1995, p. 47), fala que não ocorre perceptos sem afectos, ele define o “percepto como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles”.

Inferimos que a sensibilidade própria pelo exercício atencional, pode também ser propiciada pelo silêncio e pela vagareza. São condições de possibilidade para fazer com que o pensar possa ocorrer, para que se possa demorar nos detalhes, nas minúcias e ter a possibilidade de sensibilizar-se, por meio de um corpo vibrátil ao que está sendo experienciado. No entanto, sabemos que as relações de força que atravessam a sala de aula são múltiplas e inconstantes, mas, abrir algumas fendas que se constituem “como imperfeições, mas também como arestas, e, como tais, propiciam-nos passagens. Instituem instabilidades nos conceitos e promovem a salutar não correspondência como condição *sine qua non* da reflexão. (Safatle; Menezes. 2012, p. 17). Tais fendas tornam-se relevantes pois, seguindo Deleuze, a aula “é como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição” (Deleuze, 1995, p. 57).

Assim, o sentir, o encontro, o aprender, são os abalos que nos levam aos encontros com os signos. Ou seja, os signos são forças heterogêneas que nos tocam, nos envolvem e nos levam para os outros lugares, acabam por abalar nossas certezas, “é um aprendizado que se ativa no corpo” (Brito; Costa, 2021, p. 90).

Nesse sentido, diríamos com Deleuze que “uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados, uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (Deleuze, 1995, p. 55). Sabemos que forças atravessam e atuam sobre o professor (currículo abarrotado, entrega das avaliações, atribuições de notas...), no entanto, potencializar momentos em que linhas de silêncio e vagareza se erguem, poderia contribuir para que o pensamento estabeleça novos agenciamentos e possa, quiçá inventar novos mundos.

## **5 CONCLUSÕES OU EM DEFESA DO SILÊNCIO E DA VAGAREZA**

Estar em sala de aula nos possibilitou cartografar linhas potentes que implicam na construção de uma ética do silêncio que transforma um silêncio imposto, para uma ética do silêncio<sup>4</sup> que se instaura entre professor, aluno e a matéria estudada (Masschelein; Simons,

---

<sup>4</sup> Salienta-se aqui o afastamento do entendimento que a Revista CULT menciona ao publicar a matéria intitulada: “A ética do silêncio na era Bolsonaro”. Segundo a reportagem “A era Bolsonaro escancarou a mais perigosa face da ética do silêncio no Brasil. Temos uma história social e institucional em que a constatação de condutas que ferem a universalidade dos pactos são invisibilizadas por quem está em posição de denunciá-las. Tradicionalmente, essa indulgência era costurada por refinadas estratégias de cooptação ou chantagem, mas a ação antiética carecia de blindagens contra exposições excessivas para que o sistema de faltas pudesse prosperar como que às escondidas” (CULT, 2021, s/p). Nessa ótica, que entendemos como contrária à ética, torna-se evidente a ideia de silenciar-se diante das ações do outro para que o outro também se silencie diante das minhas. Algo similar acontece no contexto racial, onde a lógica que sustenta o ato de calar-se está ligada a um apagamento diante das discriminações étnico-raciais. “Até meados do século XX, a maioria dos brasileiros e dos observadores estrangeiros – incluindo

2014). São momentos em que são potencializadas atividades em que o observar, o ouvir e o pensar se articulam criando a possibilidade de invenção de processos criativos. Paul Preciato (2019, p. 11) nos leva a pensar nas interdições e rupturas nesses fluxos tagarelas e acelerados, quando afirma que, "a obscura era do pixel poderia ser até mesmo a última, caso não consigamos criar novas formas de equilíbrio entre os mundos do carbono e do silício". Podemos pensar dessa forma que, no campo da educação, delinear linhas de fuga e promover o silêncio e a vagareza talvez possa ajudar a nossa sociedade a adotar formas mais suaves e:

[...] de transformação secreta que concede vida, ligada àquilo que os antigos chamavam justamente de potência. Sem ela[s], não há possibilidade de que a vida vá crescendo no seu devir. Acredito que a potência de metamorfose da própria vida se apoia na suavidade [e na vagareza] (Dufourmantelle, 2022, p. 14).

Assim, apostamos na possibilidade de poder aprender a suavidade e a lentidão para suspender os fluxos acelerados da contemporaneidade que causam o automatismo do pensamento e consequentemente das ações.

Com essas análises, procuramos refletir sobre alguns fluxos que perpassaram as aulas de ciências durante nosso período em campo. Foram momentos de torção nos nossos pensamentos, constituídos por “vacúolos de silêncio para que se pudesse afinal ter algo a dizer” (Pelbart, 2016, p. 50). Assim, apresentamos nesse estudo, por um lado fluxos e forças, que insistiam em movimentos acelerados, a necessidade entregar a avaliação, a voz da professora afirmando o tempo que restava para o término do período e, por outro lado corpos que não se submetiam à aceleração. Dessa forma, percebemos que as aulas de ciências são permeadas, com sons, ruídos, conversas entre os alunos, ansiedade pela aceleração e silêncio imposto pelo educador. São relações que advêm dos fluxos da maquinaria capitalista contemporânea, que inibe fluxos mais leves e silenciosos que proporcionam o pensar com mais lentidão. No entanto, percebemos que, mesmo com a força que é imprimida pelos fluxos acelerados e ruidosos da maquinaria que geram o automatismo no pensamento, ocorrem linhas de resistência a essas forças.

Dessa forma, intensidades que emergiram durante as aulas se contrapunham às formas aceleradas e aderiam a um silêncio introspectivo. Alguns alunos demonstraram pelos movimentos do corpo e pela forma silenciosa, a força de algumas linhas que se insinuam na

---

muitos afro-americanos – entendia tal silêncio como um ideal, e não uma omissão. Era, nesse sentido, um elemento essencial na construção ideológica da deslegitimada “democracia racial” brasileira” (Fischer, 2020, p. 4).



sala de aula. Percebemos que esse silêncio e esse parar, não é imposto, é a emergência de um silêncio que se manifesta para abrir as possibilidades de um pensar, que talvez seja um não pensar sobre o mesmo, um pensar que potencializa a criação, os encontros. Assim corroboramos como Frederic Gros (2021, p. 42), que fala que ao afirmar a vagareza, afirma que a mesma nos "faz viver mais tempo, pois deixamos que cada hora, cada minuto e cada segundo respirem e se aprofundem, em vez de preenchê-los forçando as articulações". Já a pressa, os automatismos nos pensamentos e ações, por outro lado, faz com que o tempo pareça abarrotado, "como uma gaveta cheia de milhões de coisas jogadas sem ordem" (Gros, 2021, p. 42).

A partir dessas reflexões e de nossa estadia em campo, entendemos que o silêncio operando com a vagareza implica em uma "arte de esculpir o microtempo" (Safatle; Menezes, 2021, p. 93) dentro do tempo de uma aula. Tal arte poderia proporcionar o tempo necessário para que se recalcule a rota, ou quem sabe se a abandone, para que assim, outros sabores, sons, paisagens cheiros, possam surgir com potência. Trata-se, em última instância de cavoucar uma brecha nos modos de vida contemporâneos que, adentram também a sala de aula a fim de possibilitar uma nova forma de habitar esse território.

## REFERÊNCIAS:

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virginia. Cartografar é acompanhar processos. In: KASTRUP, Virginea; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. P. 52-75.

BRITO, Maria dos Remédios; COSTA, Dhemersson Warly Santos. Inspiração deleuziana: sobre o aprender e a decepção. **APRENDER** – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista. Ano XV n. 25, p. 84-93 Jan./Jun, 2021.  
<https://doi.org/10.22481/aprender.i25.8777>

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução: JOFFILY, Ruth Dias; DIAS, Edmundo Fernandes. Rio de Janeiro: Editora: Rio, primeira edição.1976.

DELEUZE, Gilles. 1925 -1995. **Conversações**. 1972 – 1990/ Gilles Deleuze. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo. Editora 34. Coleção TRANS. 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Abecedário de Gilles Deleuze**. 1995. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/Deleuze%20-%20abeced%C3%A1rio%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Deleuze%20-%20abeced%C3%A1rio%20(1).pdf) Acesso em: 22 mar. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2.

ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

DUFOURMANTELLE, Anne. **Potências da Suavidade**. Traduzido por Hortência Lancastre. São Paulo: n-1 edições, 2022.

FARIA, Juliano Espezim Soares; DUARTE, Claudia Glavam. Teatro e Educação Matemática Escolar: problematizações foucaultianas. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, e22035, p.1-22, 2022.  
<https://doi.org/10.26571/reamec.v10i2.13623>

FISCHER, Brodwyn Michelle. A ética do silêncio racial no contexto urbano: políticas públicas e desigualdade social no Recife, 1900-1940. **Anais do museu paulista**. São Paulo, Nova Série, vol. 28, 2020, p. 1-45. d1e15. <https://doi.org/10.1590/1982-02672020v28d1e15>

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografia dos desejos. Petrópolis: Vozes, 1996.

GROS, Frédéric. **Caminhar uma filosofia**. Tradução Célia Euvaldo. Imagens de Ana Maria Maiolino. São Paulo: Ubu Editora. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. N. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=t>  
Acesso em 05 set.2024.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe quê**: Sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LAUXEN, Neto Guilherme Franklin. **O “fazer diferente” na perspectiva de docentes de matemática**: efeitos da racionalidade neoliberal. 2023. Dissertação (Mestrado em 2023) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/272086> Acesso em 22 mar. 2025.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de ANTUNES, Cristina. 2. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2014.

MEDEIROS, Tiago. A ética do silêncio na era Bolsonaro. **Revista Cult**. São Paulo, edição, página inicial e final, 2021. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-etica-do-silencio-na-era-bolsonaro/> Acesso em 24 set. 2024.

KASTRUP, Virginia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. *In*: KASTRUP, Virgínea; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PANNI, Mari Teresinha Alminhana; DUARTE, Claudia Glavam. Tensões no Dispositivo da Seriação: currículo de matemática em uma escola multisseriada. **REAMEC -Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 230-248, 2020. <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v8i1.9371>

PASSOS, Eduardo; ALVAREZ, Johnny. Cartografia é Habitar um Território existencial. *In*: KASTRUP, Virgínea; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PELBART, Peter Pál. **O Averso do Niilismo: cartografias do esgotamento**. Segunda edição 2016. São Paulo: Número 1 edições, 2013.

POZZANA, Laura. A Formação do Cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *In*: KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016. p. 59.

PRECIATO, Paul Beatriz. la izquierda bajo la piel. Um prólogo para Suely Rolnik. *In*: ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada**. N-1 Edições. São Paulo: Segunda edição, 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 Editora, 2019.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. *In*: LINS, Daniel, S. (Org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papirus. 1997.

ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. *In*: FURTADO, Beatriz; LINS Daniel (Org.). **Fazendo Rizoma: comportamentos contemporâneos**. São Paulo: Hedra, 2008.

SAFATLE, Vladimir; MENEZES, Flo. **A potência das fendas**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Patrícia Lima. **Entre olimpíadas de Matemática e exercícios: exercit(ações)2 de um estudante-egiptólogo**. 2023. 278 f. Tese (Doutorado em 2023) – Universidade Federal do

Rio Grande do Sul – UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259418> Acesso em 03 de mar. 2025.

TRINDADE Rafael, LAURO, Rafael. Razão inadequada. Podcast “**Máquinas de Repetir Conceitos**”, 2023. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/portfolio/208-maquinas-de-repetir-conceitos/> Acesso em 19 de set. 2024.

---

## APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

Resumo/Abstract/Resumen: Mari Teresinha Alminhana Panni e Claudia Glavam Duarte.

Introdução: Mari Teresinha Alminhana Panni e Claudia Glavam Duarte.

Referencial teórico: Mari Teresinha Alminhana Panni e Claudia Glavam Duarte.

Análise de dados: Mari Teresinha Alminhana Panni e Claudia Glavam Duarte.

Discussão dos resultados: Mari Teresinha Alminhana Panni e Claudia Glavam Duarte.

Conclusão e considerações finais: Mari Teresinha Alminhana Panni e Claudia Glavam Duarte.

Referências: Mari Teresinha Alminhana Panni e Claudia Glavam Duarte.

Revisão do manuscrito: Tascieli Feltrin.

Aprovação da versão final publicada: Mari Teresinha Alminhana Panni e Claudia Glavam Duarte.

### CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito.

### DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados desta pesquisa não foram publicados em Repositório de Dados, mas os autores se comprometem a socializá-los caso o leitor tenha interesse, mantendo o comprometimento com o compromisso assumido com o comitê de ética.

### PREPRINT

Não publicado.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Os autores informam que a pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos com número do protocolo CAAE: 58371322.8.0000.5347 e parecer sob o número 5.575.808 em 11/09/2022.

### COMO CITAR - ABNT

PANNI, Mari Teresinha Alminhana; DUARTE, Claudia Glavam. O Silêncio e a Vagareza: condições para o pensar nas aulas de ciências. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 13, e25038, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19433>

### COMO CITAR – APA

Panni, M. T. A & Duarte, C. G. (2025). O Silêncio e a Vagareza: condições para o pensar nas aulas de ciências. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 13, e25038. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19433>

## DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

## POLÍTICA DE RETRATAÇÃO - CROSSMARK/CROSSREF

Os autores e os editores assumem a responsabilidade e o compromisso com os termos da Política de Retratação da Revista REAMEC. Esta política é registrada na Crossref com o DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.retratacao>



## OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto ([Open Access](#)) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



## LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



## VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto [iThenticate](#) da Turnitin, através do serviço [Similarity Check](#) da [Crossref](#).



## PUBLISHER



Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Publicação no [Portal de Periódicos UFMT](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.



## EDITOR

Dailson Evangelista Costa  

## AVALIADORES

Pierre André Garcia Pires  

Avaliador 2: não autorizou a publicação do seu nome.

## HISTÓRICO

Submetido: 03 de abril de 2025.

Aprovado: 17 de junho de 2025.

Publicado: 26 de novembro de 2025.