

PARA ALÉM DOS LIMITES DO DIZÍVEL: A EXPERIÊNCIA DO CORPO EM UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**Vinicius Torres Machado¹**
Giovanna Galisi Paiva²

Resumo: O presente artigo discute a necessidade de incluir a diversidade de experiências dos corpos na educação. A partir da década de 70, estudos sobre a experiência do *sujeito* impactaram os espaços de produção de conhecimento, contexto que foi nomeado por Beatriz Sarlo (2002) como “guinada subjetiva”. Também mais recentemente, os estudos decoloniais apontam como o discurso da história dominante da colonização encobriu a perspectiva dos povos colonizados. A vontade de dar voz a diferentes sujeitos e suas experiências são fundamentais para algumas correntes de pensamento contemporâneas. Muitas vezes esta voz é pensada a partir da narração, mas o trauma gerado por processos de violência exprime uma realidade que, por vezes, não encontra palavras que a representem. É neste limite do dizível que o corpo carrega a dimensão real do acontecimento. Para uma educação inclusiva, os autores propõem pensar a sala de aula como um espaço de criação que compreenda os/as estudantes como seres integrados, priorizando a experiência do corpo como forma de conhecimento. O artigo reflete sobre a importância dos espaços de silêncio que aproxima o caráter indizível e irrepresentável das experiências traumáticas do processo pedagógico.

Palavras-chave: Experiência, saber do corpo, trauma, diversidade, educação.

MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS DE LO DECIBLE: LA EXPERIENCIA DEL CORPO PARA A EDUCACIÓN INCLUSIVA

Resumen: Este artículo analiza la necesidad de incluir la diversidad de experiencias de los cuerpos en la educación. A partir de la década de 70 los estudios sobre la experiencia del sujeto impactaron en los espacios de producción de conocimiento, contexto que fue denominado por Beatriz Sarlo (2002) como “giro subjetivo”. También más recientemente, los estudios decoloniales señalan cómo el discurso de la historia dominante de la colonización ha encubierto la perspectiva de los pueblos colonizados. La voluntad de dar voz a diferentes sujetos y a sus experiencias es fundamental para algunas corrientes de pensamiento contemporâneas. A menudo esta voz se piensa desde la narración, pero el trauma generado por los procesos de violencia expresa una realidad que a veces no encuentra palabras para representarla. Es en esta frontera de lo decible que el cuerpo lleva la dimensión real del evento. Para una educación inclusiva, los autores proponen pensar el aula como un espacio de creación que entienda a los alumnos como seres integrados, priorizando la experiencia del cuerpo como forma de conocimiento. El artículo reflexiona sobre la importancia de los espacios de silencio que reúne el carácter indecible e irrepresentable de las experiencias traumáticas del proceso pedagógico.

Palabras clave: Experiencia; saber del cuerpo; trauma; diversidad; educación.

1 Vinicius Torres Machado é diretor teatral e docente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; Doutor em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo, com estágio supervisionado na Ghent University (Bélgica). Coordenador do Grupo de Estudos da Matéria Cênica (CNPq). E-mail: vinicius.t.machado@unesp.br

2 Giovanna Galisi Paiva é atriz e professora formada em Licenciatura em Arte-Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. E-mail: gi.paiva@gmail.com



EXPERIÊNCIA E TRAUMA

Nas últimas décadas, a questão da experiência tem se tornado cada vez mais um ponto de reflexão nas áreas de pesquisa pedagógica. Há uma tendência entre educadores/as a se pensar a sala de aula como um espaço de experiência³, uma diferente perspectiva para o campo pedagógico comumente separado entre uma perspectiva cientificista e técnica da educação e outra de viés crítico, característica da pedagogia como práxis política. Obviamente essas alternativas não são excludentes, podem também se complementar e movimentam-se dentro de um espectro amplo de ações. Entretanto, quando se discute a importância da experiência no ensino, coloca-se em questão o fato de que as experiências fora da sala de aula, vividas pelos/as estudantes, não estão separadas do processo de aprendizagem, mas, pelo contrário, são fundantes na produção de conhecimento. O que pretendemos abordar no que se segue é a perspectiva corporal desta experiência em tudo aquilo que não pode (ou não quer ser expresso em palavras).

Para a pesquisadora Beatriz Sarlo (2007), a partir da década de 70 a experiência começa a ganhar cada vez mais espaço em diversas áreas de produção do saber. Esse contexto foi nomeado pela autora como “guinada subjetiva” e tem como característica a explosão de obras escritas em primeira pessoa, em que o objeto de análise é a experiência rememorada do *sujeito*⁴. Segundo Sarlo (2007), nesse momento começa a se reconhecer o lugar que a subjetividade tem na narrativa e na construção da história. Obras escritas em primeira pessoa, muitas vezes referidas como “escritas de si”⁵, tomam o foco dos espaços de produção de saber, e, por meio delas, o indivíduo elabora seu passado como testemunho de conservação da memória coletiva. O abismo que separava a história pessoal da história

3 Jorge Larrosa Bondía (2002) em conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas propõe pensar a educação pelo par experiência/sentido.

4 Entendemos o conceito de *sujeito* neste artigo a partir da definição atribuída por Grada Kilomba no livro “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”: “O termo *sujeito*, contudo, especifica a relação de um indivíduo com sua sociedade; e não se refere a um conceito substancial, mas sim a um conceito relacional. Ter o status de *sujeito* significa que, por um lado, indivíduos podem se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de intersubjetividade e realidades sociais, e por outro lado, podem participar em suas sociedades.” (KILOMBA, 2019, p. 74)

5 A “escrita de si” é um conceito desenvolvido por Michel Foucault (1992) que faz parte do seu estudo da Hermenêutica do Sujeito e do Cuidado de Si. O autor vai denominar a “A escrita de si” como uma prática ascética que presume um processo vivo de trabalho e análise constante sobre si. Não apenas uma obra estética, a “escrita de si” é uma prática existencial, uma estética da existência: “A escrita de si mesmo (...) atenua os perigos da solidão; dá o que se viu ou pensou a um olhar possível; o facto de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha; podemos pois propor uma primeira analogia: aquilo que os outros são para o asceta numa comunidade, sê-lo-á o caderno de notas para o solitário. Mas, simultaneamente, uma segunda analogia se coloca, referente à prática da ascese como trabalho não apenas sobre os actos mas, mais precisamente, sobre o pensamento: o constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta, exercê-lo-á a escrita na ordem dos movimentos internos da alma. (FOUCAULT, 1992, p. 130-131)

mundial, anteriormente narrada nas grandes enciclopédias, agora une as duas margens em um só discurso: a experiência do sujeito uma vez comunicada converte-se em documento da história coletiva. Esse contexto é associado como “crise das grandes narrativas”, teoria que começa a ser desenvolvida por Walter Benjamin (2012) na primeira metade do século XX no seus ensaios “Experiência e Pobreza”, “O Narrador” e “Sobre o Conceito de História” e é, em algumas de suas possibilidades, reprocessada por Jean-François Lyotard no escrito “A Condição Pós-Moderna” (2019), publicado pela primeira vez em 1979. O século XX marcou cem anos de acontecimentos incomensuráveis: duas grandes guerras mundiais, a bomba atômica, a disseminação da luz elétrica, o carro movido a gasolina, a produção em larga escala de bens de consumo, o crescimento irredutível das cidades e a eclosão das metrópoles globais. O choque dessas experiências que assolaram a humanidade provocou uma desesperança na historiografia, o que gerou um contexto favorável para o surgimento de novas formas de narração da história. A legitimidade dos relatos em primeira pessoa “resultam quando o testemunho é a única fonte (porque não existem outras ou porque se considera que ele é o mais confiável)” (SARLO, 2007, p.21). Walter Benjamin (2012) relaciona o contexto de crise das grandes narrativas com a decadência de experiência que constitui a modernidade:

Na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos dos campos de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. (...) Nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano” (BENJAMIN, 2012, p. 124).

O desenvolvimento da técnica e os novos ritmos do trabalho industrial provocaram um rompimento entre o patrimônio cultural e o compartilhamento da experiência geradora desse patrimônio. A cultura não é mais determinada apenas pela comunidade de vida ou pela sucessão das histórias transmitidas de boca a boca, mas a partir da produção em larga escala de bens de consumo⁶. O nivelamento da cultura em mercadoria massifica os corpos, aniquila a singularidade presente no corpo em experiência. O silêncio dos

⁶ Essa ideia faz parte do conceito de indústria cultural que foi desenvolvido principalmente pelos filósofos da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer, na obra “Dialética do Esclarecimento” (1985).



combatentes ao voltar dos campos de batalha, como narrado por Benjamin, é produto da experiência traumática vivida por esses corpos. Nesse caso, o trauma refere-se ao choque das tecnologias de guerra com o corpo: “é a ferida aberta na alma, ou no corpo, por acontecimentos violentos (...) que não conseguem ser elaborados simbolicamente” (GAGNEBIN, 2009, p.110).

Os estudos decoloniais também são de grande importância para uma nova perspectiva da experiência a partir do lugar ocupado pelo corpo. A história da colonização é uma história que desde seu início, no século XVI, é contada do ponto de vista dos colonizadores e não dos povos colonizados. Em “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, Grada Kilomba (2019) se propõe a contar essa história da sua perspectiva de *mulher negra*⁷, denunciando a estrutura social racista que é velada no cotidiano e que exprime um projeto colonial sem reparação histórica. Sua escrita é um ato político de descolonização e, por meio dela, a autora denuncia a suposta universalidade da categoria de “sujeito”, desvinculando-se do lugar de “objeto” que lhe foi imposto pelo colonialismo:

escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe às posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor ‘validada/o’ e ‘legitimada/o’ e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer foi nomeada” (KILOMBA, 2019, p. 28).

Quando a experiência do sujeito está integrada ao exercício intelectual, a universalidade do conhecimento é desmistificada, o que possibilita a configuração de novas epistemologias. A raiz grega da palavra epistemologia, que se origina da junção de episteme (conhecimento) com logos (ciência) é definida por Grada Kilomba como “a ciência da aquisição de conhecimento” (ibidem, 2019, p.54). Segundo a autora, a epistemologia estabelece quais são os temas importantes e dignos de atenção, quais são os paradigmas usados para explicar o fenômeno em questão e os métodos que serão utilizados para a produção do conhecimento; “nesse sentido (a epistemologia) define não somente o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar” (ibidem,

7 No início do livro, a autora apresenta um glossário específico para a edição brasileira, na necessidade de esclarecer algumas palavras que na tradução do inglês “revelam uma profunda falta de reflexão e teorização da história e heranças coloniais e patriarcais tão presentes na língua portuguesa (KILOMBA, 2019, p.14). As palavras presentes no glossário serão marcadas em itálico no presente artigo.

2019. p.54). Sendo assim, todo conhecimento é produzido e transmitido a partir de uma experiência e narrativa específica, o que permite admitir que não há um conhecimento neutro que não seja afetado pela experiência do *sujeito* enunciador.

A estrutura de ensino dominante prioriza “uma única norma de pensamento e experiência” (HOOKS, 2017, p. 51), que tem como base a cisão do corpo e da mente, característica do “contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental” (ibidem, 2017, p. 253). Essa cisão é excludente na medida que não comporta o vasto campo de diversidade de experiências da humanidade. Quando Kilomba reverte a figura usual do narrador da história da colonização - o homem branco europeu - comprometendo-se a contá-la do seu ponto de vista, revela uma experiência traumática encoberta pela história mundial. A ferida⁸ aberta pelo racismo é fruto de um projeto colonial que coloca o *sujeito negro* na categoria de *Outro*, desprovido do direito de narrar a própria história. A impossibilidade da fala é trazida pela autora na figura da *escravizada* Anastácia usando uma máscara de metal fixada no interior de sua boca. Esse era um objeto de tortura vestido à força pelos *escravizados/das* por ordem dos senhores de engenho e que impossibilitava o uso da boca para comer e para articular palavras. Segundo Kilomba, à medida que o racismo ainda é estruturante da sociedade e o *sujeito negro* é colocado no lugar de *Outro*, impedido/a de contar sua história em nome de seus/suas ancestrais, a máscara sobrevive cumprindo papel simbólico. A metáfora da plantação⁹ que dá nome ao livro é um “símbolo de um passado traumático que é reencenado através do racismo cotidiano” (KILOMBA, 2019, p. 213) memorizado no corpo do *sujeito negro*.

Partindo de uma perspectiva psicanalítica, a experiência traumática não pode ser esquecida por meio da repressão, mas, pelo contrário, é constantemente lembrada através de três instâncias: pelo estado de choque gerado por um acontecimento imprevisível, pelo sentimento de ser apartado da realidade e pela sobreposição do passado com o presente. Porém, apesar de não ser possível esquecer o trauma, não há como apreendê-lo dentro de um sistema simbólico:

8 Kilomba usa o sentido de ferida como trauma, partindo do derivado grego da palavra. Define-a como “qualquer dano em que a pele é rompida por violência externa” (KILOMBA, 2019, p.213-214)

9 Tradução para *plantation*, sistema agrícola colonial utilizado principalmente nas colônias europeias nas Américas. É caracterizado por grandes latifúndios destinados à exportação de matéria-prima e com mão-de-obra *escravizada*.

A escravização, o colonialismo e o racismo cotidiano necessariamente contém o trauma de um evento de vida intenso e violento, evento para o qual a cultura não fornece equivalentes simbólicos e aos quais o *sujeito* é incapaz de responder adequadamente (...) dentro da combinação de narcisismo branco e *negação*¹⁰, a capacidade de encontrar equivalentes simbólicos para representar e descarregar tal realidade violenta torna-se bastante difícil.” (ibidem, 2019, p. 214)

A necessidade de um espaço que assuma essas experiências traumáticas, torna-se essencial para uma possível reparação histórica. Porém, diante da inadequação simbólica a que se refere Grada Kilomba (2019) e que é geradora de um silêncio, como aponta Walter Benjamin (2012), torna-se necessário que a experiência compartilhada não se feche apenas na narração - no que diz respeito às palavras. Reduzir a transmissão de experiências ao discurso da rememoração do vivido pode ser excludente e não integrar a diversidade de corpos no processo de aprendizagem. Faz-se necessário pensar em um outro canal de comunicação, tendo no corpo o principal agente de transmissão da experiência.

O CORPO EM EXPERIÊNCIA

Na obra “Experiência e Pobreza” de Benjamin (2012) encontramos a história de um velho que no leito de sua morte revela aos filhos um tesouro oculto enterrado em seus vinhedos, bastava que os filhos cavassem a terra para encontrá-lo. Os filhos puseram-se a cavar e cavar, mas não acharam o tesouro. Quando chegou o outono, as vinhas produziram mais do que qualquer outra região. Foi então que os filhos entenderam: o ouro estava na experiência de cavar, não no tesouro enterrado.

Jorge Larrosa Bondía em seu ensaio “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (2002), aponta que a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p.21), compreendendo-a como algo que ocorre necessariamente em primeira pessoa. A experiência não pertence ao campo das poses, não é possível possuí-la, apenas ser atravessado por ela: o *sujeito* da experiência é um corpo em que se dão os acontecimentos. Ainda trabalhando na instância do corpo, podemos tomar o ferimento como possível analogia. Ao se tratar de uma ferida, a experiência estaria no evento do corte, no momento de atravessamento da pele, o que pertence ao *sujeito* nesse

10 Kilomba (2019) descreve cinco mecanismos (citados por Paul Gilroy em discurso público) de defesa de ego que o sujeito branco passa até se conscientizar de sua branquitude e de seu papel como conservador da estrutura racista, são esses: negação, culpa, vergonha, reconhecimento, reparação.

caso não é a experiência, mas os rastros deixados por ela: a ferida aberta, a cicatriz, a memória do vivido. Embora Bondia não aprofunde a relação com o corpo, a sua definição de experiência tem íntimas relações com a corporeidade. Observando de um ponto de vista etimológico, Bondia aponta como o radical *periri* também aparece na palavra *periculum*, que significa perigo. A raiz indo-européia *per* também tem relação com a ideia de travessia. Inclusive no grego há palavras oriundas da mesma raiz que significa passagem, percorrido, limite. No alemão a palavra “experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva de *Gefahr*, perigo” (ibidem, 2002, p.25). A experiência se aproxima do perigo na medida que presume o risco que está em jogo na travessia. A própria palavra possui o prefixo “ex” que remete ao exterior, ao estrangeiro, àquilo que é relativo ao desconhecido.

A noção de passagem expressa na palavra experiência sugere uma qualidade passiva que é referente ao passional, derivado da paixão. Para Bondia, a experiência também é uma paixão. Não se pode entender a experiência do corpo sem uma compreensão abrangente da ideia de erotismo. A qualidade erótica se aproxima da experiência no que tange à vulnerabilidade e à exposição dos sujeitos apaixonados que tiveram seus corpos atravessados pela flecha de Eros¹¹. Ao pensar a potência erótica da experiência do corpo temos “de entendê-la “não somente em termos sexuais” (HOOKS, 2017, p.257) mas “como uma afirmação da força vital¹²” (LORDE, 2017, p.63) que impulsiona a ação do *sujeito* no mundo. Como a paixão, a experiência é necessariamente uma afecção que perturba o corpo, uma força física que o atravessa, como um corte que deixa sua marca na pele. A experiência que o velho do vinhedo transmitiu aos seus filhos no leito da morte não é apenas do domínio da palavra, mas é uma experiência a ser passada também pelo corpo, na ação de cavar, no calo da mão, no suor.

A pobreza de experiências que marca a humanidade também se vincula à prioridade dada à informação na formação discente. Diferente da experiência, a informação diz respeito às posses e tem um caráter quantitativo, sua qualificação é determinada pela quantidade: você possui informações e quanto mais você possui, mais capacitado você é. Bondia vai

11 Eros corresponde à personificação grega do amor e da paixão. É retratado no Banquete de Platão como um *daimon*, uma figura intermediária entre deuses e humanos: “o *daimônico* está entre o divino e o mortal” (PLATÃO, 2012, p.61)

12 Tradução nossa. No original: “When I speak of the erotic, then, I speak of it as an assertion of the lifeforce” (LORDE, 2007, p.63)

afirmar que “uma sociedade constituída pelo signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (BONDÍA, 2002, p.22). Um *sujeito* informado não é um *sujeito* da experiência, é possível possuir um vasto acervo de conteúdo sem ser atravessado por ele. Pode-se associar essa diferença entre a informação e a experiência à oposição que Giorgio Agamben¹³ faz dos turistas e do andarilho: “diante das maravilhas da terra (...) a esmagadora maioria da humanidade recusa-se a experimentá-las: prefere que seja a máquina fotográfica a ter a experiência delas” (AGAMBEN, 2008, p.23). Ao propor uma educação que tem como guia a experiência, é imprescindível uma reflexão sobre a história não apenas pela lógica discursiva presente nos livros, mas que também compreenda os acontecimentos pela expressão do corpo em experiência.

OS ESPAÇOS DE SILÊNCIO

Com base nas teorias discutidas por Benjamin (2012) e Kilomba (2019) acerca do elo entre o trauma e a inadequação simbólica, uma proposta para tornar a sala de aula inclusiva é pensá-la como espaço de criação, levando em consideração a dimensão corporal da experiência. Sugerimos a possibilidade de pensar um processo de aprendizagem que dedique um olhar atento à ferida aberta pela experiência traumática e que opere nas fissuras do conhecimento, nos espaços vazios que ainda não foram codificados, mas que estão vivos na memória do corpo. Segundo bell hooks (2017) a experiência aparece em sala de aula pelo ato da rememoração. Quando a memória é comunicada por intermédio das palavras o que acaba se perdendo “na transmissão é o espírito que ordena essas palavras, que declara que por trás delas - por baixo, em todo lugar - há uma realidade vivida” (HOOKS, 2017, p. 124). O corpo que viveu a experiência possui inscrições que testemunham a realidade de sua trajetória. A rememoração não se fecha somente na narração no que tange às palavras, mas é também um ato físico, o passado presentifica-se pelo corpo que carrega suas cicatrizes:

13 Filósofo com importantes contribuições para as teorias acerca da decadência da experiência. Agamben compreende que a destruição da experiência é uma das grandes marcas da contemporaneidade: “o homem contemporâneo foi expropriado da sua experiência, a única constatação que tem sobre si é a incapacidade de transmitir experiências (AGAMBEN, 2008, p.21).



De um ponto de vista emocional (...) a verdade de um corpo nos afeta, ainda que se resista a ser compreendida, antes mesmo que a história seja referida através das palavras (...) O que importa não é a palavra da testemunha, mas sim a presença desse corpo que esteve ali e agora está aqui (CORNAGO, 2009, p. 101-102).

Não é necessária a lógica discursiva para se compreender a dimensão do acontecimento, a própria presentificação do corpo do *sujeito* também pode ser uma forma de assimilação da realidade. Atentar-se à ferida causada pela experiência traumática é um convite para se pensar estratégias de ensino que valorizem a importância de se “aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio” (HOOKS, 2017, p.232). Nos dias de hoje, devido às inúmeras contribuições dos movimentos identitários, o silêncio, na maioria das vezes, é associado à evidência de uma relação de opressão. Mas também o silêncio pode ser pensado como um caminho de elaboração para experiências que operam próximas ao indizível, que escapam à representação e que, devido ao seu teor violento, não encontram um referente no sistema de signos. O silêncio pode situar não apenas o limite da linguagem, mas “a condição essencial para sua renovação” (QUILICI, 2015, p.52). No silêncio existe a possibilidade de início de uma nova conversa, e, a partir dele, novas formas de comunicação podem aparecer. A falta de silêncio e a atividade ininterrupta são inimigas da experiência (Bondía, 2002), para que o princípio da passividade aconteça é necessário

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, (...), parar para sentir (...), demorar-se nos detalhes, (...) suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, (...), aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, **calar muito**¹⁴, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

A pedagogia como experiência presume espaços silenciosos necessários para que haja um processo de reconhecimento dos corpos. Hooks frisa a importância do ato de ouvir na sala de aula: “ouvir um ao outro (o som de diferentes vozes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento” (HOOKS, 2017, p.58). A voz não está representada aqui como mero suporte discursivo, que ordena e organiza as palavras, mas também como

14 Grifo nosso.



gesto: uma qualidade vocal que “se utiliza de vibrações e martela sons” (ARTAUD, 2012, p.103). Ao perceber a presença do corpo do outro para além da palavra, torna-se viável a criação de uma comunidade de aprendizado e de transmissão de experiência.

O processo da experiência de encontro entre corpos requer calma, pois é necessário um tempo de silêncio para se perceber a presença dos corpos que partilham o espaço, e esse tempo pode causar uma certa ansiedade, devido à aparente ausência de conteúdo. Os espaços de aprendizado e produção do saber são contaminados com a necessidade da interpretação, mas para praticar uma educação inclusiva é imprescindível apreender novas formas de conhecimento, como, por exemplo, os saberes do corpo. A qualidade silenciosa da experiência do corpo em sala de aula pode ser uma “oportunidade de ouvir sem dominar” (HOOKS, 2017, p. 230). Para que haja um espaço de diversidade é necessário que os/as estudantes sejam reconhecidos e reconhecidas como sujeitos integrais: quando apagamos o corpo ao entrar na sala de aula, “mostramos por meio do nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar” (HOOKS, 2017, p.254) no processo de aprendizagem. Visto que a experiência é uma forma de paixão, faz-se inevitável acolhê-la como parte indissociável do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situar os agentes do processo pedagógico (as/os docentes e as/os discentes) como seres integrados, assumindo as experiências que esses corpos viveram fora de sala de aula como integrante do processo de aprendizado é um primeiro passo para criação de um ambiente inclusivo. Uma proposta para o compartilhamento da experiência partindo do corpo como principal veículo de comunicação é por meio de um tempo de suspensão que permita o reconhecimento dos corpos que partilham o espaço. Podemos pensar que essa suspensão seja preenchida por uma qualidade silenciosa que desloque a atenção que normalmente se dá ao discurso verbal para outros domínios de apreensão da realidade, como os gestos e as sensações. O silêncio pode permitir a criação de uma experiência sensível que valoriza a percepção das/dos estudantes, para além da atribuição de significado. Reconhecer o outro não está somente no domínio simbólico, de assimilar sua existência a partir de um sistema de signos, mas também se dá no domínio da percepção. Eu percebo o corpo do

outro, percebo o seu espaço e o espaço que nos é comum, e então o reconheço. Podemos relacionar a proposta de valorização dos espaços de silêncio com a proposta de “teatro energético” desenvolvida por Jean-François Lyotard (2011) que tem como característica uma priorização dos aspectos sensíveis da cena em relação à atribuição de um significado (LYOTARD, 2011). Para Lyotard, a força de um espetáculo não se daria pelo conteúdo nele expresso, mas pela forma de vida que se apresenta e que age sobre o espectador não a partir de um regime discursivo, mas por um deslocamento de intensidades. Para isso, o autor propõe o modelo *figural*, que é relativo àquilo que é excluído do sistema linguístico. Partindo dessa ideia, a experiência traumática pode ser elaborada e compartilhada em sala de aula a partir da criação de uma experiência sensível, ganhando uma figuração. Quando valorizamos os espaços de silêncio como parte integrante do processo pedagógico, propomos que a intensidade destinada ao discurso verbal possa se deslocar para outros domínios de apreensão da realidade, que estão no campo da experiência sensível do *sujeito*. A partir do enaltecimento de formas de saber que têm como matriz a força sensível, cria-se um espaço com condições para que diferentes corpos possam se expressar, tornando-se agentes ativos do processo de aprendizado.

Considerando a definição de experiência elaborada por Bondía (2002) e apresentada anteriormente, podemos afirmar que a experiência presume um jogo de alteridade, devido à qualidade negativa inerente ao estado de paixão do *sujeito* em experiência. Valorizar o exercício de alteridade em sala de aula é parte fundamental para criação de um espaço inclusivo e de reconhecimento do outro. A crise das narrativas que se refere Walter Benjamin (2012) e que o autor associa como fundante da sociedade da moderna, pode ser compreendida não somente pela dificuldade de assimilação simbólica da experiência traumática causada pelo choque, mas também pela decadência de uma comunidade de vida e discurso, fundada a partir do reconhecimento da existência do outro e da disponibilidade para ouvi-lo. Para encontrar possíveis linhas de fuga para as experiências traumáticas, é necessário um tempo de suspensão, parar para escutar o silêncio gerado pelo horror dos acontecimentos. Primo Levi em seu livro “É isto um homem?” ao descrever suas experiências no campo de concentração de Auschwitz, conta um sonho que o afligia com frequência e que era recorrente também entre os outros prisioneiros: voltar finalmente

para casa, ter tantas coisas para contar, mas perceber que ninguém escuta, que seus familiares e amigos parecem indiferentes a sua narração (Levi, 1988). Esse sonho nos serve aqui para reflexão da necessidade da ação de ouvir, que necessita um espaço de silêncio antes da necessidade urgente de atribuir significado. Como observa Grada Kilomba: “ouvir é um ato de autorização para quem fala. (...) Eu só posso falar, se a minha voz foi ouvida” (KILOMBA, 2016, p.3). Para se criar uma comunidade de discurso, é primordial que àqueles e àquelas que não passaram pelo trauma possam parar para ouvir, tornando-se testemunhas: a testemunha também seria aquele que não vai embora (GAGNEBIN, 2009, p.57). Para exercer a ação de ouvir em sala de aula é necessário um tempo que difere do cotidiano regido por imperativos produtivistas e barulhentos, que exige ansiosamente uma interpretação dos fatos. Se considerarmos a proximidade da narração tradicional com o trabalho artesanal¹⁵, percebemos que o ritmo da narrativa é preenchido por um tempo dilatado, em que há uma íntima relação do gesto com a palavra: “Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito (BENJAMIN, 2012, p.239). É intrínseco à narração o caráter tátil, as palavras são esburacadas, permeadas por silêncios e repetições. Parar, contar de novo, repetir um movimento, descobrir uma textura nova que ainda não havia tocado.

Assumir o espaço de silêncio, um tempo de suspensão que opera no domínio do sensível, pode ser um caminho para criar uma experiência de partilha que valorize o saber do corpo como forma de conhecimento, permitindo possíveis elaborações coletivas de realidades que foram encobertas pelo discurso dominante. Tornar a sala de aula um espaço de criação de experiência sensível que opera na intermitência dos limites do dizível e que estabelece um jogo de alteridade necessário para o reconhecimento do outro, pode ocasionar a construção de um ambiente propício para que emergjam novas formas de se comunicar e criar uma comunidade de aprendizado. Como aponta bell hooks, é necessário

15 Walter Benjamin em “O Narrador” (2012) traça uma genealogia da figura do narrador, contextualizando sua origem na organização pré-capitalista de trabalho. Para o autor, a narração tradicional é característica do meio artesão, configura-se como “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 2012, p.221). Em seu texto, Benjamin se refere a figura do narrador sempre no masculino, tendo em vista que o autor parte de um contexto europeu regido pelas normas patriarcais. Mas podemos expandir essa figura para diferentes culturas alicerçadas na tradição oral, não se restringindo ao enunciativador branco e masculino.

um “esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (HOOKS, 2017, p. 18) e essa só é possível a partir do entendimento que uma comunidade se cria por corpos que carregam a dimensão de suas experiências.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. 3 Ed.; 1 reimpr. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CORNAGO, Óscar. **Atuar de Verdade. A Confissão como Estratégia Cênica**. Urdimento, setembro 2009. pags. 99-111.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento: uma palestra-performance de Grada Kilomba**. São Paulo, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, ANPEd, Jan/Fev/Mar/Abr N°19, 2002.

LEVI, Primo. **É isto um homem?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LORDE, Audre. **Sister outsider: essays and speeches**. New York: Ten Speed Press, an imprint of the Crown Publishing Group, a division of Random House, 2007.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. 18ª ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2019.

LYOTARD, Jean-François. O dente, a palma. **Sala Preta**. v.11 n.1, 2011. (p. 139-146). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57471>. Acesso em: 9 set. 2021.

PLATÃO. **O Banquete**. São Paulo: EDIPRO, 2012.

QUILICI, Cassiano Sydow. **O ator-performer e as poéticas de transformação de si**. São Paulo: Annablume, 2015.



Recebido em: 31/05/2021.

Aceito em: 06/09/2021.

141