



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010

Semestral

Artigo:

PARA QUEM A ESCOLA GAGUEJA?

Autora:

Daniela Medeiros¹

¹ Licenciada em Educação Especial; Especialista em Gestão Educacional; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; Educadora Especial no Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil - IMEAB/Ijuí, residente na rua Irmãos Person, nº 154, Bloco E, ap.204, no centro de Ijuí/RS, telefone: (55)91680750, e-mail: danimedeiros10@yahoo.com.br

PARA QUEM A ESCOLA GAGUEJA?

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: **Escritos da Criança**, nº6, 2ª Ed, p.53-69. Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, 2006.

Sandra Mara Corazza é Licenciada em Filosofia, Especialista em Pesquisa Educacional, Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo, Pesquisadora de Produtividade do CNPq, nível 1 D. Experiências em Educação, Experimentadora de Filosofia, Escrita, Currículos Nômades e Devir-Infantil.

O texto “O que faz gaguejar a linguagem da escola” propõe algumas reflexões acerca da centralidade da linguagem, sendo esta considerada pela autora como uma ferramenta de análise, uma “flecha” teórica e metodológica. Para tanto, na primeira e segunda partes, respectivamente, é descrita a concepção de linguagem da escola moderna; apresenta um decálogo das contribuições dessas teorias para o ensino e a pesquisa em educação. Na terceira, realiza um diagnóstico da linguagem que gagueja e, finalmente, discute a linguagem que “fala” de tal gagueira e faz dela algo combativo.

O texto apresenta-se como um importante dispositivo para discussões e reflexões acerca da linguagem da escola frente às diferentes linguagens que se apresentam e constituem-na. Assim, busco entrecruzar as considerações levantadas pela autora com algumas contribuições no campo da educação especial, de forma a entrelaçar as questões teóricas discutidas com as questões práticas que atualmente me inquietam. Tal proposta justifica-se pelo fato de que segundo Corazza a Escola tende a gaguejar diante das diferenças e, por isso, proponho pensar estas gagueiras frente a sujeitos com necessidades educacionais especiais (NEES), de forma a compreender os reflexos e interferências destas questões na constituição destes sujeitos, assim como no seu processo ensino/aprendizagem.

Primeiramente a autora discute a escola sob uma perspectiva moderna, a qual “acredita que a sua linguagem descreve a realidade tal como ‘a realidade realmente é’”, ou seja, a linguagem “‘mostra’ o mundo”, apresenta-se como um “espelho” revelador do interior dos sujeitos, reproduzindo seus pensamentos e sentimentos. Assim, a linguagem serve apenas para se objetivar e transmitir (p.54).

Ao levar tais questões ao campo da educação especial pode-se pensar naqueles que possuem sua linguagem em processo de constituição, visto que estão se constituindo enquanto sujeitos. Torna-se necessário, diante disso, significar as tentativas de falas e conversas,

mesmo que inicialmente sem intencionalidade, significar os gestos e tentativas de comunicação, de expressão. Poder dar um sentido às estereotípias, aos reflexos ocasionados por alguma lesão ou paralisia cerebral. Estas significações tornam-se necessárias para a constituição do sujeito, já que este constitui-se na linguagem, e assim tornam-se imprescindíveis nos processos de intervenção.

Tais apontamentos se dão porque compartilho da opinião da autora e considero linguagem não somente aquela falada oralmente, mas todas estas tentativas de comunicação, de querer falar e relacionar-se com o outro. Poder olhar para estas diferentes formas de linguagem e significá-las, dar-lhes um sentido que ainda não possuem. Sem esta busca e olhar significante e desejante, o processo ensino/aprendizagem, seja ele relacionado a alguém com NEES ou não, torna-se sem sentido.

A perspectiva moderna, porém, não permite estas aberturas para diferentes significações, o que é e pronto. A linguagem apresenta-se como “um sistema fechado e estável” (p.56). Os discursos produzidos não se apresentam interligados com as relações de poder, de forma que não produzem os sujeitos nem as significações. “O discurso não produz absolutamente nada” (p.57).

Ao pensar nos discursos produzidos pelos professores referindo-se aos alunos com NEES, ou até mesmo sob outras pessoas envolvidas, esta concepção torna-se inadmissível. Como é possível pensar que os discursos produzidos não constituem a forma como estes sujeitos se percebem, se constituem?

Da mesma forma que Corazza, entendo que os discursos produzidos absolutamente não podem ser considerados como simples reprodução da realidade, mas como constituintes dela. Os sujeitos se constituem na linguagem e não fora dela.

A perspectiva pós-moderna, por sua vez, caracterizada pela “virada lingüística”, retira da linguagem seu papel de reflexo da realidade, atribuindo-lhe um caráter eminentemente construcionista (p.58). Assim, questiona e problematiza, de modo radical, a Educação da Modernidade (p.59).

Esta perspectiva, ao contrário da anterior, discute questões de subjetividade, diferença, significação, representação, cultura, deslocamentos espaciais e geográficos, ecologia, relações de poder-saber, ética. Preocupa-se com o processo, com o “como” e não com o “porquê” (p.60). Com isso, penso que tais preocupações vêm ao encontro das propostas de intervenção da Educação Especial de maneira a considerar estes sujeitos como únicos, em constante

modificação e transformação, constituídos nos discursos produzidos, ou seja, constituídos na linguagem.

Considera o sujeito como histórico, constituído por verdades, saberes, poderes (p.62). Entende que o sujeito não pode ser percebido como algo pronto, sem influências dos discursos e relações produzidas. Privilegia “o Múltiplo, ao invés do Uno; o Outro contra o Mesmo; os Diferentes contra o Universal” (p.63).

Ao seguir por este viés, pode-se pensar os processos de inclusão como possíveis de acontecer. Em uma escola que seja aberta as diferenças, sem esta busca por uma padronização/uniformização da linguagem e dos sujeitos, sem um apavoramento e incompreensão diante das dificuldades e deficiências, diante de outras línguas, diante de sujeitos que se comuniquem por outras vias. Poder pensar que o processo de inclusão só será possível quando a escola estiver disposta a falar e ouvir outras línguas.

Após este paralelo entre estas duas perspectivas, Corazza propõe uma reflexão sobre o “Diagnóstico da ‘gagueira’”, no qual ressalva que é a linguagem pós-crítica que possibilita-nos argumentar que a linguagem da escola encontra-se presa na metáfora da “gagueira”. Com isso, este “embaraço fônico” manifesta-se em três práticas lingüísticas, inter-relacionadas: a primeira refere-se à condição de que a escola é “monoglota”, não conseguindo falar outras línguas senão “a sua”. A segunda prática manifesta-se nas situações em que, posta diante de uma língua “desconhecida”, a escola tartamudeia, hesita. A terceira é a de só “escutar” aquilo que integra o seu sistema “linguajeiro”.

Diante das práticas escolares apontadas pela autora pode-se pensar os insucessos da inclusão como ocasionados por tais apontamentos, por uma tentativa de normatização que ocasiona um não-diálogo da escola com estas diferentes linguagens. Isso se dá porque tal processo traz para a escola sujeitos que muitas vezes falam em outras línguas (LIBRAS), lêem e escrevem em uma outra língua (Braille), orientam-se por outras vias (surdos, cegos, deficientes intelectuais), aprendem de outras e diferentes maneiras que não aquelas comumente utilizadas por muitos professores. Esta demanda de troca de linguagem, de olhar, sentir, relacionar-se e instigar a aprendizagem de uma outra forma faz com que muitos casos de inclusão transformem-se em exclusão escolar.

Em um último momento a autora discute a linguagem que “fala” de tal gagueira e faz dela algo combativo. Salienta que o que importa à linguagem pós-crítica é o “escalonamento” de novas linguagens. Fazer “viradas” da Escola, da Pedagogia, e de nós próprias/os é mudar o escalonamento vigente, deslocar as palavras e o pensamento educacionais.

Ressalva ainda que na docência o que conta não é a quantidade de conhecimentos transmitidos, mas a “linguagem” utilizada. Porque concebe que o que se transmite não são os conhecimentos, mas uma determinada linguagem. Ela é que ensina, e com ela se aprende. A linguagem pós-crítica é lugar de ação. É uma resposta que interroga, e questão que responde.

Acredito, portanto, que o texto de Corazza permite-nos refletir de forma crítica e cuidadosa acerca destas (inter) relações que acontecem ou deixam de acontecer frente às gagueiras da escola. Apesar de não entrar no campo da Educação Especial especificamente, permite-nos pensar os processos de inclusão com estreita relação às questões levantadas. Desta maneira, o referido texto torna-se um importante dispositivo de reflexão acerca das práticas inclusivas propostas atualmente, podendo ser indicado a professores e demais profissionais envolvidos com a educação.