

Alfredo Goldbach*

* Psicólogo do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da UFRJ
Mestre em Psicologia e Práticas Sócio-Culturais — UERJ
Assessor e Consultor de Pré-escola e 1º segmento do 1º Grau

Pensamento, Linguagem e Transformação na Escola: escuta na escola e escola para surdos

Este é um texto referido à questão do pensamento e da linguagem. Estes serão interpretados à luz da Psicologia Escolar. Não se fará aqui uma abordagem que os tome, por exemplo, no lugar que ocupam em teorias como as de Piaget ou Vygotsky, autores que imediatamente vêm à mente quando se considera esse tema.

“Gosto de pensar em linguagem como possibilidades de produção por parte da criança na escola. Produção de si própria, produção de relações afetivas e cognitivas, produção de cultura, que ao mesmo tempo a circunda e atravessa.”

Ele é construído por associações e espero que também o leitor vá fazendo as suas. Por isso, não somente afirmo, mas pergunto e provo, para que o leitor vá preenchendo o que está sendo dito, com os dados de sua própria experiência.

Tomarei pensamento e linguagem aqui como um profissional cuja prática é a de tomar a

escola e sua relação com ela como objeto de reflexão. E, em se tratando de escola, pensamento e linguagem são aspectos essenciais e interrelacionados.

A linguagem deve ser entendida como fenômeno de dimensão cultural. É produzida em sociedade, pode ser vivida, produzida e ampliada na escola. Gosto de pensar a linguagem como possi-

bilidades de produção por parte da criança na escola. Produção de si própria, produção de relações afetivas e cognitivas, produção de cultura, que ao mesmo tempo

a circunda e atravessa.

No seu sentido mais óbvio possível, pode-se entender pensamento como possibilidade de estabelecer relações, nexos de significação, de imaginar, entender e se perguntar. É um sentido que me é muito caro, e é um sentido normalmente ausente naquele lugar onde ele deveria estar mais presente: a escola. Não são raras

as oportunidades em que é possível perceber que a escola, ao invés de contribuir para a possibilidade de enriquecimento da capacidade de pensamento do aluno, acaba contribuindo para um certo embotamento dessa capacidade. Isso ocorre não somente na escola para crianças pequenas, mas para jovens e adultos, igualmente.

Num estabelecimento onde se trabalha com pessoas surdas, falar-se em linguagem implica evidentemente suscitar toda sorte de questões envolvendo a problemática da linguagem no âmbito da surdez. Mas esse estabelecimento pode ser, e geralmente é, uma escola. E em se tratando de escola a questão linguagem e pensamento está sempre presente. Sobre essa questão, há muito a se pensar que não diz respeito somente à educação de pessoas surdas. Ainda assim, são coisas que também ali se pode e deve pensar. E por ser tão complexa e desafiadora a questão da surdez, em seus aspectos de teoria e de vivência prática, perde-se um pouco de vista a complexidade e o desafio que já são presentes na própria questão escolar, indepen-

dentemente da especificidade da clientela. É esse o caminho que me orienta aqui.

Tomemos emprestadas palavras utilizadas pela lingüista Eni Orlandi, ao referir-se à escola, leitura e produção de texto: "... o espaço da leitura escolar exclui de sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano, com diferentes formas de linguagem. [...] A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via — a verbal —, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural é social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera codificação, mas o da compreensão." (1988, p. 38)

A leitura pode ser concebida em um sentido específico, e num outro, mais amplo. Pode-se pensar em leitura de textos escritos, e, num sentido mais amplo, pode-se concebê-la como estando associada à leitura de mundo, e à possibilidade de produzir e atribuir sentidos, não necessariamente em relação a um texto escrito. Tomemos o sentido amplo para voltarmos posteriormente ao específico. O que alguém que ouve uma palestra realiza em relação àquilo que está ouvindo pode ser chamado leitura, nesse sentido mais geral. Ou, num outro exemplo, se se tem uma conversa com alguém, a situação em que essa conversa foi vivida é uma situação que permite leitura, é uma situação de leitura. As cenas que se vêem e das quais se participa permitem leitura.

Por que falar de leitura nesse sentido mais amplo? Para sublinhar que mesmo na ausência de

texto escrito, pode-se falar em leitura, no sentido de necessidade de atribuição de significação, de estabelecimento de nexos por parte daquele que se defronta com algo. Uma cena, uma conversa, um filme, um livro, um texto, não tem um sentido imanente. Não há um sentido único dado no texto, como não há um sentido único que esteja dado numa conversa ou situação. Do ponto de vista aqui expresso, leitura consiste na possibili-

"... leitura consiste na possibilidade de que diversos sentidos possam ser atribuídos a algo que só aparentemente é o mesmo."

dade de que diversos sentidos possam ser atribuídos a algo que só aparentemente é o mesmo. Mudam a experiência e os valores que servem de referência a partir da qual cada um realiza a leitura. Por isso o que cada um lê já é diferente do que o outro leu.

Em geral, na escola, essa concepção encontra-se substituída por um outra. Pode-se aí pensar tanto no profissional que trabalha na pré-escola, onde a escrita está, é claro, presente de um modo diferente daquele com que se apresenta nos primeiros anos do primeiro grau, onde o trabalho ganha níveis maiores de intensidade de sistematização, como no profissional que aí trabalha. Em qualquer desses dois níveis e modos de trabalho com a leitura e escrita, percebe-se que a representação de leitura que fundamenta as práticas escolares é com enorme frequência distinta da concepção delineada acima. Considere-se a forma e os rumos

que toma a prática pedagógica, e isto saltará aos olhos.

A leitura é usualmente entendida e praticada na escola com base numa concepção que busca a decodificação de um suposto sentido único a ser decifrado e imposto. Explícita ou implicitamente se assume na escola essa posição, que imprime no texto um sentido único, seja ele um texto escrito, um dia na sala de aula, ou uma situação que ali

ocorra. Uma situação vivida na sala por dezesseis pessoas — quinze crianças e um professor — por mais que assim se possa pen-

sar, não é uma, mais várias. Essa possibilidade de uma leitura múltipla, do confronto de diferentes pontos de vista, está entretanto pouco presente. Com sua ausência, perde-se entre outras coisas a possibilidade de trazer-se mais graça e vida ao trabalho escolar: com a escrita e a leitura; com pensamento e com linguagem; para professor e aluno.

O que ocorre na escola com pensamento e linguagem, coisas plurais, ricas e criadoras, o que acontece com isso, quando a idéia de leitura fica associada apenas à dimensão de leitura do texto escrito?

Tome-se o exemplo da pré-escola. Pode-se raciocinar em termos de que se não há ainda trabalho sistemático a fazer em termos de aprendizagem do funcionamento da língua escrita, então tudo o que se pode fazer é preparar — geralmente através de práticas que retiram da criança a possibilidade de colocar-se de modo ativo em relação ao conhe-

cimento —, a criança para que um dia ela chegue ao texto escrito. Nessa idéia, equivocada, de preparar para que chegue, deixa-se de ver tudo o que ali já está presente. É preciso que se deixe de ver a criança como falta, como alguém que por não ter domínio da escrita ou de formas de pensamentos idênticos às do adulto, não teria acesso a outras formas de expressar-se e produzir por meio de linguagem e pensamento.

Isso não exclui, é certo, a necessidade de que o trabalho nessa fase também contemple, sempre que possível, o estabelecimento de relação da criança com textos escritos de boa qualidade em suas várias modalidades e usos, desde que em situações que permitam ao aluno gerar e descobrir sentido. Da mesma forma, também não deve ser excluída, mas, ao contrário, buscada, a possibilidade de que relações de pensamento que a criança constrói e descobre no período da pré-escola possam servir-lhe no sentido do estabelecimento de uma relação de apropriação com os modos de conhecimento com o qual se defrontará mais tarde na escola e na sociedade.

Passando-se à etapa posterior à da pré-escola é possível perguntar-se: e quando o tipo de texto que se trata de converter em objeto de aprendizagem sistemática é, sim, o texto escrito? E quando palavras, frases, ou conjunto de frases são apresentadas à criança de forma muitas vezes desconexa e como se tivessem significado único e fixo? Quando elas

são apresentadas assim para a criança — porque, consciente ou inconscientemente, assim o adulto as concebe e nisso as transforma — para onde estão indo pensamento e linguagem na sua riqueza? Será que existe associação fixa e direta entre palavra e coisa, ou será que esse jogo é mais plural e complexo? Quando a criança pensa em algo, ela está se utilizando de uma carga de valores, uma carga vivencial, e não apenas está aprendendo a associar nomes a coisas, palavras a fatos. Para onde vão, então, pensamento e linguagem, se se justapõe linguagem à

“... educação é por excelência convívio humano e produção de cultura, devendo ser ato produtivo, plural, conflitivo e político.”

língua escrita e se, além disso, se confere a ambas sentido de unicidade e fixidez e pura objetividade?

Produção de sentidos, é do que se trata. E para que ocorra é necessário que se pratique o falar. Assim como o leitor está falando agora consigo próprio (ou não?), enquanto lê este texto. É uma relação dialética que se estabelece a produção de significações por parte do leitor, e não numa relação onde uma fala é feita e se assume que aquele que está ouvindo deve entendê-la e reproduzi-la da mesma forma como está sendo dita.

Orlandi refere-se a um reducionismo, uma simplificação cometida pela escola: “Acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo.” (op. cit. p. 36) Com isto, lembra-nos de

perguntar que seria possível haver soluções pedagógicas “no vácuo”, como se a vertente pedagógica fosse algo que não se relacionasse com a vida sócio-cultural. São geralmente negadas a dimensão de produção histórico-social desse próprio pedagógico, e de práticas (pedagógicas) que em determinado momento e lugar tomam concretude.

Pode-se perguntar: que sentidos se podem atribuir à expressão caráter sócio-histórico? Como aproximá-la da questão escolar? Um modo de fazê-lo é conceber que caráter sócio-histórico é algo que tem cada turma com cada professor. Em cada turma, uma pequena história acontece. Que já não é uma, pois entra em interação com as histórias que cada um traz consigo.

Cada turma (assim como cada escola) é um pequeno desenrolar social, um pequeno desenrolar histórico. E constituem-se em momento social e historicamente localiz-

zado e determinado. Ao invés de ser concebido assim, o trabalho com turmas de alunos é tomado muitas vezes como uma prática neutra, onde se colocam em marcha um conjunto de técnicas e pequenos saberes cristalizados. Ocorre que educação é por excelência convívio humano e produção de cultura, devendo ser ato produtivo, plural, conflitivo e político. E, sobretudo, não devendo privar do exercício de autonomia aqueles que estão envolvidos no seu fazer.

No caso de um estabelecimento que tem como objeto de trabalho oferecer oportunidades de educação a pessoas surdas, é inerente a esse caráter histórico-social pensar na diversidade de possibilidades de entender a questão da surdez, e a criança surda. Tal diversidade, insistamos, além de técnica, é cultural e política. Exis-

te um campo conflitual de saberes e formas de se posicionar. O termo sócio-cultural ganha, finalmente, um sentido ainda mais amplo, se se tiver em mente, além dos anteriores, o contexto sócio político em que se inserem a surdez e a educação de surdos, nos diferentes tempos e lugares de que é constituída a instituição *educação de surdos*.

Voltemos à sala de aula. Nada do que ali ocorre é, porque é. Tudo ali é produzido. Produzido por profissionais que são atores de práticas. Práticas que lhes antecedem. Ao selecionarem-nas, utilizarem-nas, transformarem-nas ou rejeitarem-nas, esses profissionais não deixam também de estar sendo autores.

São autores, pois escrevem com seus atos essa prática. Mesmo quando não se apercebem, são leitores do cotidiano que partilham todos os dias com seus alunos, incluídas aí teorias que servem-lhes de fundamento, e práticas que implementam. Penso que é necessário buscar se posicionar e reformular-se continuamente enquanto leitor e escritor da própria prática, ela que é tantas vezes sentida como algo que acontece, que é assim mesmo, que é a única possível, etc. É necessário poder conceber-se como produto e produtor da relação, como alguém que, implicado, busca produzir significado e criar entendimento na relação com a criança e o conhecimento, e não como alguém que se situa em algum ponto neutro e exterior de onde supostamente possa ver a criança como ela é, e as coisas como elas são ou acontecem.

Pensamento e linguagem podem, portanto, ser entendidos não como algo que diz respeito somente ao aluno, mas como algo com que estão profundamente comprometidas equipes de profissionais

que com ele trabalham. Como anda a produção de pensamento e linguagem nas equipes das escolas e nos institutos?

Linguagem é aí certamente algo plural. São opiniões, concepções, saberes teóricos e práticos que precisam ser intercambiados. São diferenças que devem poder fluir para que surja um campo lingüístico, ao invés de permanecerem como opiniões e falas isoladas. Ao falar de um campo lingüístico, não me refiro a que "todos passem a falar a mesma linguagem". Não acredito que o simples apelo... "Vamos falar a mesma linguagem..." como às vezes se escuta dizer, coloque a todos falando a mesma linguagem. Quando me refiro ao estabelecimento de um campo lingüístico o que estou procurando colocar em jogo é a idéia de estabelecimento de um campo de linguagem onde também, e principalmente, as diferenças possam ir sendo entendidas como fazendo parte de um mesmo campo, e cada um possa cada vez mais dominar esse campo, entender como se insere nele, e, a partir daí, possa dele se tornar um pensador e um transformador.

Há três expressões que talvez possam oferecer auxílio, servindo de eixo no sentido de se construir um campo lingüístico, virar autor da prática, não só na sala de aula, mas no trabalho em equipe (na realidade, também o trabalho em sala é um trabalho em equipe). Elas se parecem, e ao mesmo tempo não se parecem. Mas, certamente, tocam-se entre si.

Concepções de linguagem, é a primeira. Que concepções de linguagem se têm em mente quando se trabalha numa escola com crianças? E numa escola para crianças surdas? Os profis-

sionais se perguntam quando as construíram, ou quando e em que ponto pararam na construção de sua representação do que seja linguagem? Eles perguntam-se sobre o que é linguagem? Sobre como tais concepções interferem e entram como fator produtor de efeitos no momento em que estão trabalhando a questão lingüística no seu sentido mais amplo e mais específico com a criança?

A segunda: *práticas de linguagem*. O que e quanto se realiza na escola, enquanto profissional responsável pelo ensino de determinados conteúdos de conhecimento, no sentido de provocar a criança para que ela aprenda coisas que ainda não sabe? A criança sabe coisas e é capaz de pensar. E muito. Mas, sem dúvida, está na escola para poder se apropriar de conhecimentos e formas de conhecer que lhe são novos. Uma das coisas em que ela pode se apurar na escola é justamente a linguagem. E a linguagem é um fenômeno muito rico na vida humana. Se na escola esse fenômeno é empobrecido, não se está auxiliando a criança, se está empobrecendo suas possibilidades. Novas perguntas, então, decorrem da anterior: como profissional, que práticas se tem o poder de estabelecer numa escola, no sentido de propiciar um encontro rico em conhecimento e transformação, entre a criança e a linguagem? E entre a criança e a expressão lingüística, no sentido de construção da sua subjetividade através da linguagem, e da relação entre ela e os vários textos, incluído o texto escrito? Que práticas se propõem e se reali-

zam, e o que trazem embutido? Que espaço elas trazem para a manifestação de idéias, concepções e valores por parte do aluno? Que práticas, que conjuntos de atividades pedagógicas são sistematicamente propostas, e formam o conjunto de sua prática? Por que são escolhidas essas propostas e não outras? Ao ver-se em relação de ensino com a criança, ao trabalhar com ela no campo da linguagem, seja escrita ou não, por que os profissionais adotam determinadas posturas em lugar de outras? Que valores carregam tais posturas? Essas propostas e posturas são as únicas? São as melhores? Promovem espaço para a expressão e expansão do pensamento da criança? E de si próprio?

As concepções de linguagem e às práticas de linguagem, acrescento agora a *linguagem das práticas*. As coisas que se fazem e se produzem no espaço escolar, sejam ações, verbalizações, fenômenos ligados às formas como o espaço é gerenciado e distribuído, como as pessoas se falam ou como não se falam, como olhares acontecem, como se dão as formas de presença e ausência numa reunião... Enfim, coisas dotadas de concretude, mas que permitem — e isto é um convite para um exercício, que se tente dar “um passo para trás”, olhar de fora a prática que se vive, e lê-la. Refiro-me aqui a uma outra possibilidade de leitura, outra

possibilidade de linguagem. Falo de se tentar pensar linguagem como sentidos que o tempo inteiro estão sendo produzidos à nossa volta e por nós próprios com nossas ações e palavras. Resta então tomar consciência disso e “aprender a ler”. Dessa leitura é que surgem possibilidades de transformação; não do ato isolado de queixar-se, individualmente ou mesmo em grupo, ato que contribui com a perpetuação do que já está como dado.

“Um campo de discordâncias também possui coerência. Pode-se buscar coerência num campo de discordâncias se as discordâncias se expressam, se conversam e tentam apurar-se mutuamente.”

O que aqui tentei produzir, além de considerar a linguagem como arte, como escrita, como teatro, como fala, como sinais, como gestos, como pensamento que pensa o mundo e que se pensa, foi lembrar que se pode começar a tentar produzir um sentido coletivamente partilhado para o que está ao redor; às vezes, como práticas dotadas de tamanha concretude que acabam tornando-se invisíveis. Isto é possível quando se procura adotar um estado de interrogar-se. Nesse sentido, começa-se a poder entender de forma nova, ações e fatos. Ações e fatos; não apenas palavras. Começa-se a poder perceber as ações e os fatos como dotados de sentido e conectados uns aos outros. Poder aperfeiçoar-se em criar nexos de relação é ficar de certa forma mais autor de sua própria prática. Aliás, poder en-

sinar à criança que linguagem produz-se também aí, é algo que sem dúvida enriquece suas possibilidades de inserção na cultura.

Um campo de discordâncias também possui coerência. Pode-se buscar coerências num campo de discordâncias se as discordâncias se expressam, se conversam e tentam apurar-se mutuamente. É necessário certa dose de ousadia e honestidade consigo próprio e com o outro. E às vezes dói. Mas vale a pena.

Essas três expressões que cunhei, finalmente, podem servir de eixo facilitador da reflexão numa escola, e numa escola para surdos, especificamente. Servem como lentes para se poder olhar a prática e pensar sobre ela. Con-

ceitos, noções e teorias devem servir para que melhor se possa entender e conceber a prática. No momento em que deixam de ajudar nessa tarefa, deve-se procurar transformá-los. Essas três “lentes” foram aqui criadas com linguagem e pensamen-

to e não existiam arrumadas dessa forma antes que este texto tivesse que ser concebido. Quando deixarem de ajudar, que se as substitua por outras. A finalidade deste texto é convidar para que com mais frequência nos proponhamos a criar.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, Ed. Hucitec, 1988.
- GOLDBACH, A. *Psicologia Escolar e Universidade — produção de conhecimento numa prática ético-política*. Tese de Mestrado. Rio, UERJ, 1994.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. Campinas, Ed. Cortez, 1988.