

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

SEM PAPAS NA LÍNGUA... SOBRE AS LÓGICAS, LÍNGUAS E DESEJOS DOS OUTROS

No mincing words... on logics, languages and desires of others

Anelice Ribetto*

* Psicóloga (Universidad Nacional de Córdoba- Argentina); Doutoranda em Educação (Universidade Federal Fluminense- Brasil).

E-mail: anelatina@yahoo.com.ar

Material recebido em janeiro de 2007 e selecionado em março de 2007.

RESUMO

O texto tentará expor algumas reflexões sobre as maneiras pelas quais as pessoas negociam diferentes lógicas, línguas e sentidos do mundo nos encontros cotidianos escolares na diferença. Essas reflexões, surgidas no processo de discussão da pesquisa empreendida pela autora para o Mestrado em Educação da UFF – *Das diferenças e outros demônios: o realismo mágico da alteridade na educação* –, questionam fundamentalmente as posturas pedagógicas, políticas e epistemológicas que reservam um lugar consagrado de poder-saber a uma única lógica da mesmidade que “hospeda hostilmente” (Derrida, 1997) os chamados *outros*. Essa hospitalidade hostil, que tem lugar em múltiplos e diferentes espaços-tempos escolares, aparece como marca de políticas de tolerância, mas não de afirmação e reconhecimento das múltiplas e irreduzíveis maneiras de pensar e viver o mundo. Aparece, muitas vezes, travestida com a fantasia multicolorida da *inclusão escolar*.

Palavras-chave: Alteridade. Cotidiano escolar. Diferença. Multiplicidade da língua.

ABSTRACT

This paper aims to analyze some narratives and questions concerning the ways people negotiate different languages, perceptions, and logical perspectives about the world during daily life at schools. These different interpretations about what is actually happening every day in the narrative format seriously question some pedagogical, political and epistemological standpoints which reserve a special place for the logics of seeing human beings as “equals” and which does not give space (or does it in a hostile way) to the “others” (who are not able to fit in the standard model). This hostile hospitality takes place in numerous spaceltemporal situations at school and is clearly seen as a quote of tolerance but does not consider differences as part of reality that needs to be understood and accepted as different ways of thinking, believing, living or creating the world. Tolerance appears, many times, “colourfully dressed” as “Scholar Inclusion”.

Key words: Daily life at schools. Sameness; Otherness; Difference; Language multiplicity

- Cuidado vovô, está pisando de um lado só...

- Fica quieto meu neto, eu estou pisando certo.

Que netinho danado vai se meter com meu pisado,

Não é meu pé,

É o sapato que está entortado

(Do samba “Cuidado vovô”, de Tio Hélio. Vídeo *Orgulho da Serrinha*, Puxando conversa, 2004).

A FLAUTA ENTUPIDA: LÓGICAS DAS/ NAS DIFERENÇAS.

1998. Província de Córdoba, Argentina. Sala de Psicologia da *Escuela Jerónimo Luis de Cabrera*. A câmera em cima de uma mesa está *tomando* meu encontro com Cláudio, um aluno de quinze anos, que assiste à nossa escola desde pequeno. Dois dos seus irmãos terminaram a escolaridade primária na *escola normal* noturna, depois de ter frequentado durante anos a *escola especial*. Eles foram alguns dos primeiros *integrados* no final dos anos oitenta.

Além de muitas outras coisas, Cláudio tem surdez. Não são conhecidas

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

65

as razões pelas quais lhe *restou* uma audição de 10% comparada com um *ouvinte médio*. Não tem diagnóstico preciso, talvez, uma otite mal curada. Quando a mãe o matriculou na Escola, deu à equipe o seu próprio diagnóstico, com certo humor, que sempre reconheci como possibilitador da saúde do menino. Ela falou assim: “O Cláudio é surdo pra cassete, mas, ele fala todo desde menino... a gente entende porque ele se faz entender”. Uma vez mais os saberes tecidos no cotidiano irromperam irreduzíveis e desafiaram a possibilidade de reconhecimento de um único e superior saber: o saber das ciências. Saber que só poderia reconhecer a falta – da audição –, saber a partir do qual criaria uma “tecnologia da anomalia” (Foucault, 2001, p. 156) para tentar completar (curar, educar, etc.) a falta, sentida como falha.

Como dizia a mãe do Cláudio, a pesar de ele não escutar nem falar como a maioria “normal”, as pessoas que conviviam cotidianamente com ele criaram *na* relação uma outra forma de se comunicar e de conversar. Certeau (1994) chamaria de *táticas de praticantes* essas práticas comunicacionais que, depois de um tempo na escola – como tinha acontecido na família –, Cláudio colocou já não como a *sua* surdez, mas, como a *nossa* forma de viver uma relação na diferença. Cláudio não usa aparelhos.

Não aprendeu a Língua Argentina de Sinais – entre outras razões, porque não lhe possibilitaram recursos econômicos suficientes para viajar 200 km. Como já fiz referência, Cláudio criou – com outros – uma língua com gestos espontâneos que, para mim, que tive o prazer e o privilégio de me relacionar com ele, marcaria e inauguraria um processo de apren-

Como dizia a mãe do Cláudio, a pesar de ele não escutar nem falar como a maioria “normal”, as pessoas que conviviam cotidianamente com ele criaram *na* relação uma outra forma de se comunicar e de conversar.

dizagem angustiante, apaixonante e feliz. Digna.

A câmera está filmando.

Ali estou eu *mais* Cláudio, sentados em frente à mesa, tentando decifrar uma partitura musical que ele estava aprendendo a tocar com flauta. Cláudio segue as notas com seu dedo em uma escrita que para mim é indecifrável, e percebe que *erra* a nota: *desafina*. Essa era uma situação que habitualmente o frustrava muito. Um dos desafios que Glória, minha amiga e professora de música da escola, encontrava com os quatro alunos surdos que tocavam flauta era o de inventar uma outra maneira de *medir a intensidade do sopro* para afinar. Eles inventaram uma maneira. Pegaram um isqueiro, que colocavam em frente da boca antes de começar a soprar a flauta, e, quando acendia a chama, sopravam. Dessa maneira dava para sentir a quantidade de ar que saía pela boca, e ao mesmo tempo viam o movimento da chama: o ponto exato era balançar a chama sem apagá-la.

Então, ali estou eu *mais* Cláudio, e a câmera capta a possibilidade de existência de outras lógicas para explicar o que estava acontecendo.

Primeiro, eu repito inumeráveis vezes: – *Escuta-me, Cláudio, me escuta...* E percebo logo depois que ele não olha para mim até que esse *me escuta* sem sentido vai junto com gestos e mãos que tocam o seu corpo.

Aí, sim, o *escuta-me* passa a ter um outro sentido.

Cláudio olha minha cara ao *desafinar* e imediatamente *me comunica* com ironia:

– *Por que você acha que o problema sou eu? Não sou eu. Não é meu sopro incontível. É essa flauta que não é capaz de soar bem com outros sopros como o meu. Parece que ela tem algum defeito dentro. Parece que está entupida...*

As palavras dele surgem das mãos, da cara, dos olhos. Larrosa diria “*La subjetividad es cuerpo vivo, sensible, expuesto a la caricia y a la herida, mortal. La voz es la marca de la subjetividad en el lenguaje. O la marca del lenguaje en la subjetividad. Por eso la voz no sólo tiene que ver con la boca o con la oreja, sino con todo el sujeto*” (In: Skliar, 2004).

Pergunto-me quem não entenderia o que ele está dizendo. Entender a sua fala não significa então que a sua maneira de falar vai-se instaurar como um novo dogma, como única verdade, como oração de igreja. Mas, por que não vê-la como uma outra versão possível do que estava ocorrendo?

Na semana seguinte, nós – eu e Cláudio – estamos de novo na sala. Agora Cláudio está ajoelhado no chão, com um aparelho de som diante dele, que toca uma música com sons muito variados, de diferentes instrumentos. É uma música popular do norte ar-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

gentino. Estou com a câmera na mão e falo: – Cláudio, se abraçe... – com a palavra e com o gesto – se abraçe ao aparelho de som. Ele envolve o aparelho com os dois braços, encosta sua cabeça sobre as caixas de maneira que um ouvido fique colado ao alto-falante: E começa a narrar verborricamente todos os instrumentos e sons que está escutando.

Uns meses depois dessa *aula*, assisti no cinema ao filme *Amada imortal*, sobre a vida de Beethoven; para minha surpresa, o ator que interpreta o compositor na cena do reconhecimento da sua própria surdez encosta a cabeça sobre o piano, de maneira que um ouvido fique colado na caixa de madeira do instrumento, e começa a tocar, a *escutar* a sua própria música.

A irrupção inaudita das palavras dele e o meu próprio espanto ante minha percepção de que o seu *reconhecimento como outro que sabe* começou quando consegui pensar que a língua onde estávamos sendo tinha uma “condição babélica, multiplicidade de línguas na própria língua” (Larrosa, 2004, p. 70) e que qualquer explicação ou interpretação que tentasse fazer sobre suas palavras seria só uma “tradução do sentido” (Larrosa, p.77), nesse momento, se possibilitou – sem se planejar que assim o fosse – a emergência do acontecimento “*de lo que llega y por consiguiente de lo que, porque llega del otro, no es previsible*” (Derrida, 1997, p. 8). Ao questionar a mesmidade da única possibilidade de que o seu sopro fosse errado, que só pudesse escutar a música através dos ouvidos ou se comunicar só através da palavra dita, Cláudio me ajudou a pensar que aquilo que no outro continua sendo mistério, aquilo do outro que não sei e não controlo, aquilo

insuportável de se assumir como potência na maioria das pedagogias é o que ainda permite o encontro nas diferenças e a possibilidade de discutir a alteridade na educação: “Poderia ser isso, mas, também poderia não ser só isso. Ser uma outra coisa que eu não sei o que é” (inspirada em uma fala de Carlos Skliar).

Pensando nisso, lembro o texto “Dar a ler... talvez”, em que Jorge Larrosa coloca uma referência que considero fundamental quando falamos, escrevemos, lemos, enfim, tecemos nossos conhecimentos no cotidiano e nas relações de alteridade. Algumas das coisas que falamos, escrevemos, escutamos, lemos são o que ele chama de “expressões demasiado legíveis” (2004, p. 16); eu as chamaria também demasiado faláveis, demasiado escritíveis, demasiado escutáveis; “sabemos de antemão o que significam [...] como fazer para que a leitura [eu diria a escrita e o diálogo] vá além dessa compreensão problemática, demasiado tranqüila, na qual só lemos [escrevemos, escutamos e dizemos] o que já sabemos ler” [escrever, escutar e dizer] (2004, p. 16).

O desafio em que me colocam minhas próprias reflexões é o de tentar escrever considerações sobre algumas questões pedagógicas e o que para mim significa pensar os discursos e as subjetividades a partir dessas relações

ingovernáveis e múltiplas, com a esperança de pôr em discussão algumas das certezas do paradigma epistemológico moderno, que ainda (me) ardem suas marcas em alguns corpos – práticas escolares.

Pensar as possibilidades de uma epistemologia que entranhe perplexidades, complexidades e aproveitamento da experiência na tessitura de conhecimentos e saberes. Refletir sobre o que acontece quando *uma mesma* língua, que *naturalmente* habitamos, que *é nossa* e *é própria*, que nos constitui como sujeitos e que criamos como representação do mundo, depara-nos com o dever de compreender outra língua, mas, *compreender com nossa própria e mesma lógica*, e não a do outro; compreender para “converter o distante em próximo, o estranho em familiar, o outro no mesmo” (Larrosa, 2004, p. 74) e não para perder o próprio domínio da situação e nos sentirmos um pouco, pelo menos algumas horas, estrangeiros, exilados. O estranhamento que se produz talvez se produza porque :

Em muitas ocasiões, quando falamos não vemos nem ouvimos nem tocamos a língua, mas vivemos nela naturalmente, quer dizer, sem ter consciência dela. A língua somente aparece como tal quando se dá em sua dificuldade,

Uns meses depois desta *aula*, assisti no cinema o filme *Amada imortal*, sobre a vida de Beethoven; para minha surpresa, o ator que interpreta o compositor na cena do reconhecimento da sua própria surdez encosta a cabeça sobre o piano, de maneira que um ouvido fique colado na caixa de madeira do instrumento, e começa a tocar, a *escutar* a sua própria música.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

67

quando nos faltam as palavras ou quando nos resistem as palavras (LARROSA, 2004, p. 78).

Em lugar de querer *compreender para abortar o incômodo das diferenças que nos constituem*, para que *possamos nos entender harmoniosamente*, tenho esperança na possibilidade de que, no intento de deixar que o outro seja alteridade, e não mesmidade, e, com essas marcadas diferenças, possamos talvez e dificilmente – em uma língua constituída nas fronteiras – negociar alguns sentidos que nos permitam a busca constante da “*coisa em comum*” (Ranciere, J., 2002) e reconhecer o temor que nos provoca aquilo que não conseguimos controlar.

A dificuldade deste trabalho, seu caráter perigoso, afasta muitos homens da descoberta dos outros. Quando esta procura é evitada, a alteridade torna-se um problema e a estranheza uma “coisa” a rejeitar. O estrangeiro real e o estrangeiro em nós se juntam. Rejeitando o estrangeiro, se está seguro de não ser contaminado por ele; se está seguro igualmente de sua própria coerência e identidade. O estrangeiro sempre faz mal àquele que recusa a interrogação. Pois, justamente o papel do outro em sua pura alteridade, do estrangeiro, é sempre questionar nossas certezas (ENRIQUEZ, E., 1998, p. 40).

Isso me parece fundamental quando se fala de trabalho dentro das escolas, quando se fala da importância da leitura, das leituras dos mundos, dos sentidos das palavras, dos sentidos dos textos, etc. Sobretudo, quando se pesquisa o cotidiano, em que essas multiplicidades lingüísticas e lógicas se manifestam na sua intensidade efêmera e descar-

Isso me parece fundamental quando se fala de trabalho dentro das escolas, quando se fala da importância da leitura, das leituras dos mundos, dos sentidos das palavras, dos sentidos dos textos, etc

nada e, muitas vezes sofrem certos atentados de conversão em nome de *falar a mesma linguagem, compreender a diferença, me colocar no lugar de, para nos tornarmos iguais, incluindo-nos na mesmidade...*

São práticas das mais arrogantes formas de pedagogia colonizadora, que supõem a boa intenção da tolerância do estranho. O estranho que, muitas vezes, é acolhido e hospedado em um espaço que já tem pré-desenhadas as regras da convivência e pré-dito o que é bom e o que não é. Espaços que, ainda assim, são chamados de espaços inclusivos: o estranho, para conseguir estar, tem que se transformar no mesmo ou se fazer notar como exótico. Perigos do tratamento, a modo de norma generalizante, da complexa questão da inclusão na educação. Espaços de “hospitalidade hostil”, em que essa “irredutibilidade infinita do outro” (Derridá, 1997, p. 01) descarna a pergunta: *como pensar essa acolhida do outro na educação?* Uma acolhida que não se pretenda livre dos demônios e fantasmas da alteridade, mas que reivindique a solidariedade como possibilidade paradigmática de relação e produção de subjetividades.

Derridá arrisca um dramático problema:

Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que ésta encarna, es decir, unas normas, una cultura (lo que se denomina una cultura),

unas costumbres, etc. La lengua es un cuerpo, no se le puede pedir que renuncie a eso... Se trata de una tradición, de una memoria, de nombres propios. Evidentemente, también resulta difícil pedirle hoy en día a un Estado-nación que renuncie a exigirles a aquellos a los que acoge que aprendan su lengua, su cultura en cierto modo (p.6) (...) Por consiguiente, tanto en el terreno político como en el terreno de la traducción poética o filosófica, el acontecimiento que hay que inventar es un acontecimiento de traducción. No de traducción en la homogeneidad unívoca, sino en el encuentro de idiomas que se aceptan sin renunciar en la mayor medida posible a su singularidad (DERRIDA, 1997;2001, p.7).

Será que de alguma maneira estarei tentando encontrar alguma confissão que me permita redimir-me da culpa pela descrença em um discurso da *diversidade* como algo isolado, coisificado, assunto de outros, assunto dos outros, sempre com a ilusão perversa do final feliz, ou, me redimir por tentar não cair no discurso da *diferença com um fervor militante*, que só me permita a ilusão da construção do *homem novo* iluminando o final do caminho, me negando o reconhecimento do *homem e a mulher possíveis* que vão sendo cotidianamente pelas encruzilhadas?

Que seja a irrupção do ingovernável na trama cotidiana das relações possíveis o que me permita espantos e encantos nesse *realismo mágico* da alteridade na educação.



REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Referências Bibliográficas

- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Ed.Vozes, 1994.
- COTIDIANOS en la Escuela especial “Jerónimo L. de Cabrera”. Dirección: Anelice Ribetto. Escuela Especial Jeronimo Luis de Cabrera. Argentina: 1998/2002. 1 videocassete (120 min.); VHS.
- DERRIDÁ, Jaques. Deconstruir la actualidad. *Revista El Ojo Mochó*. Revista de Crítica Cultural, 1994. Bs. As. 5. Traducción: C. de Peretti. Disponível em: <<http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/index.htm>>.
- DERRIDA, Jaques. Sobre la hospitalidad. *Revista ;Palabra!*. Trotta, 2001, pp. 49-56. Traducción al español: Cristina Peretti e Francisco Vidarte. Disponível em: <<http://personales.ciudad.com.ar/Derrida/index.htm>>.
- ENRIQUEZ, Eugène. O judeu como figura paradigmática do estrangeiro. In: KOLTAI, Caterina (Org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Ed. Escuta Ltda, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Los anormales*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Ed.Autêntica, 2004.
- ORGULHO da Serrinha. Programa sobre a vida e obra do sambista Tio Hélio. Projeto Puxando conversa. Dirección: Valter Filé. Produção: Imagem na Ação. Rio de Janeiro, 2004. 1 DVD.
- RANCIERE, Jacques. *O mestre ignorante*. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.
- SKLIAR, Carlos. *Intimidad y alteridad: experiencias con la palabra*. Escritos inéditos. Buenos Aires, 2004.