

PEDAGOGIA DO SILENCIAMENTO

VICENTÔNIO REGIS DO NASCIMENTO SILVA¹

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 118 p.

Certamente todo professor ou toda professora – de qualquer disciplina e de qualquer estágio de ensino – já refletiu a respeito da qualidade de suas aulas. Entre eles, os de Língua Portuguesa provavelmente já se questionaram sobre suas metodologias: são diferentes daquelas aplicadas 40 anos atrás? Precisam repetir as fórmulas de “decorebas”? A participação do aluno, tão cobrada nos planos de ensino, deve ser estimulada ou ignorada? Como preparar o docente para os desafios da era digital? Essas são algumas das indagações de *Pedagogia do silenciamento* cujo autor – doutor em linguística – defende o ensino de Língua Portuguesa distante da repetição de regras gramaticais, convidando os professores a estimularem o discente a participar da disciplina que é fundamental para a compreensão de todas as outras. O barulho – e não o silêncio – é ingrediente elementar para o resultado satisfatório, formando um cidadão ativo, consciente e questionador.

O ensino da Língua Portuguesa pressupõe a participação do aluno na descoberta das camadas mais profundas tanto da leitura quanto da produção textual e, nessa direção, o domínio do léxico – não sua mera decoração – é fator indispensável embora, conforme demonstram os pesquisadores, seja deixado em segundo plano:

[...] o ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino, não atingir a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos [...]. Como disse, falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas da coerência. (ANTUNES, 2012, p. 24).

1 Universidade do Estado de Londrina (UEL).

O ensino da Língua Portuguesa, insiste-se, depende do planejamento e da execução de planos e estratégias que, embora longas, desconstruam a falsa impressão de que a escrita fundar-se-ia em habilidade congênita:

A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo. (ANTUNES, 2007, p. 38).

A educação das quatro habilidades básicas de todo bom comunicador – falar, ouvir, ler e escrever – é fundamental para possibilitar o acesso ao idioma por todos os grupos sociais e, principalmente, redimensionar conceitos, descentralizando seus limites:

A questão, como bem sabemos, é que no senso comum só se considera *culto* aquilo que vem de determinadas classes sociais, as classes sociais privilegiadas. Quando dizemos que uma pessoa é muito “cult”, que tem muita “cultura”, estamos dizendo que ela acumulou conhecimento *de uma determinada modalidade de cultura*, uma entre muitas: no caso, a cultura baseada numa escrita canonizada, a cultura livresca, a cultura que é fruto da produção intelectual e artística valorizada pelas classes sociais favorecidas, detentoras do poder político e econômico.

E aqueles pesquisadores que têm utilizado o termo *culto* para qualificar um determinado grupo de falantes se deixaram levar por esses mesmos deslizamentos que nos fazem passar, ciclicamente, de um sentido “normativo” de *culto* (= cultuado por um determinado segmento social) para um sentido “normal” de *culto* (= inserido numa dada cultura). (BAGNO, 2005, p. 58-59).

A norma culta é essencial; contudo, seu domínio não pode se transformar em uma arma de distinção pejorativa ou discriminatória contra os que encontram dificuldades em percorrer seus caminhos infundáveis. Além do mais, em muitos casos, controlar o idioma nem sempre resultará em distinção positiva: “Ora, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles domina a norma culta” (BAGNO, 2006, p. 69).

O diálogo com pesquisadores de todos os lugares do Brasil, envolvidos nas questões de deslocamento da força simbólica da palavra e da desconstrução de conceitos congênitos ou ligados a determinados grupos sociais ou econômicos, permite a Celso Ferrarezi Júnior produzir suas reflexões – misto de pesquisas nas fontes da linguística e do empirismo da sala de aula.

Na Introdução do livro ora resenhado, distingue-se o silêncio pelas múltiplas finalidades. Na primeira, aponta-se o uso nobre na meditação e reflexão a que os

intelectuais, os religiosos ou os homens ponderados recorrem para tomar decisões. Na segunda, destaca-se o caráter doloroso e constrangedor de quem, humilhado pela incapacidade de ler, escrever, falar e ouvir, não se comunica. O combate ao silêncio mira a segunda espécie. Condena-se o barulho – de viés libertador – como justificativa por quem pretende, atrelando restritivamente sua aceção ao sinônimo de balbúrdia, impor formas de silenciar.

O capítulo 1 – *O silêncio dos pecadores* – explica que o nascimento das escolas acontece em projeto de extensão de controle da igreja. Santo Agostinho defende a bondade do homem em sua essência; entretanto, a escolha pelo caminho da ruína resulta do contato com a alma. A alma deve ser controlada. As poucas escolas da época condenam o prazer terreno a fim de atender à doutrina da mortificação. A educação, reprodução do padrão europeu, impõe o silêncio sobre os grupos sociais. Os currículos de hoje assemelham-se aos de décadas atrás: ensinam regras vazias de gramática (p. 32-33). Professores frequentam cursos caros para retornarem às salas de aula sem oportunidade de aplicar os novos conhecimentos. São impedidos pelo currículo oficial engessado. Ministram aulas expositivas, sem ousar em métodos ou experimentos didáticos. Os currículos, inúteis (p. 35), enumeram regras gramaticais extensas, complexas e impossíveis de serem transmitidas em um ano.

As aulas de Língua Portuguesa não são criadas para pensar. Conteúdo e método têm por finalidade forçar a memorização (que é efêmera), deixando de lado o pensamento (permanente) e o raciocínio (em perene e aperfeiçoada construção). Os livros didáticos ofertam duas alternativas de assimilação: 1 – Repetição de trechos (quando precisar de inferência ou do contexto, como responder às perguntas sobre o texto se elas não estiverem inequivocamente explícitas nele?); 2 – “O que você acha?” (a resposta subjetiva permite ao aluno discorrer aleatoriamente sobre o conteúdo). Para aprender a ler, é necessário aprender a compreender e, em seguida, a interpretar.

O segundo capítulo – *Uma tentativa de mudança* – relata empecilhos do fazer docente. Até 1996, sem obrigatoriedade de mudar os currículos, os professores reproduzem, ano após ano, os que têm em mãos desde o início da carreira. O caso mais interessante é o da professora com 24 anos de profissão. Quando é avisada de que assumirá outra série, promove escândalo: às portas da aposentadoria não se dará ao trabalho de elaborar currículos e planos de aula diferentes dos utilizados desde os primórdios de sua atuação docente.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a escola passa a ter mais liberdade e autonomia atribuídas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Compete

aos estados a elaboração de seus respectivos Parâmetros; entre os poucos que o fizeram, impera a péssima qualidade. Dos Municipais, a consulta à comunidade e a participação dos professores são os principais requisitos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de muito bem escritos e solidamente fundamentados, não saem do papel. Um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, apontados nos PCNs, não é ensinar gramática como fim em si mesma, mas mostrá-la como degrau na escadaria da comunicação, facilitando ao aluno o domínio pleno das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

Um ponto alto é a análise de dados sem escamoteação, especialmente quando trata de professores que têm a obrigação de discutir problemas e apontar soluções para o dia a dia escolar. Coordenador do Grupo de Acompanhamento de Implantação dos PCNs, o autor lista comportamentos maléficos entre os docentes, constatando que eles: 1 – Excluem-se da responsabilidade pelos currículos, bastando o grupo sair de cena para cruzarem os braços; 2 – Não têm capacidade de elaborar currículo porque jamais o fizeram, solicitando modelo pronto ou do governo ou do grupo; 3 – Enfrentam dificuldades incontornáveis na leitura, no entendimento e na análise dos PCNs, cabendo ao grupo explicar-lhes página por página, artigo por artigo, item por item; 4 – Recusam-se, juntamente com a direção e a coordenação, a consultar a comunidade local, considerando-se detentores privilegiados do conhecimento, rechaçando intervenções ou diálogos com o exterior.

Além disso, um Decreto Presidencial de 2007 propõe 28 metas para a educação, sobressaindo a participação de professores na elaboração de projetos pedagógicos e o respeito à singularidade de cada unidade de ensino. Se, por um lado, a descentralização de decisões pedagógicas permite a identificação das necessidades *in loco*, por outro, a ausência, no decreto, de direcionamentos para a efetiva implantação dos PCNs prejudica a construção sólida e gradativa das habilidades comunicacionais (p. 62-63).

As quatro habilidades básicas da comunicação na sala de aula – terceiro capítulo – sugerem o trabalho concomitante e complementar de ouvir, falar, ler e escrever. Ouvir não é questão orgânica, mas postura social de discernimento, compreensão, interpretação e diálogo com a informação e as críticas. Ativo, responsável e consciente, permite a interpretação de aspectos ideológicos, das “armadilhas” e das intenções alheias (in)visíveis no discurso do outro. O falar segue pretensão idêntica: o orador precisa organizar o conteúdo a ser expresso, articular-se com cortesia e desinibição, adotando discurso apropriado para cada tipo de público: “A fala não pode ser a oposição ao silêncio tão somente: deve ser a oposição ao vazio construtivo de si mesmo e da sociedade” (p. 75). Ler implica identificar

valores dos símbolos gráficos e do sistema de signos, ter persistência no processo de leitura e, em estágio mais avançado, vislumbrar as entrelinhas, atribuir valores ao não-escrito, descobrir inferências do “entretexo”. O escrever vai muito além de juntar palavras e desenhar letras. Pressupõe o manuseio do sistema de escrita, das diferenças de forma e de conteúdo nos diversos textos a serem produzidos, da compreensão que a escrita é a “escrita-na-e-para-a-vida”.

O último capítulo – *A urgência da mudança* – aponta a cicatriz do silêncio: a marginalização em todas as idades. Boa parte dos alunos não escreve redação por obstáculos tais como ortografia e organização textual. Problemas de escrita marginalizam o aluno por impor e consagrar o silêncio, impedindo sua comunicação.

O rompimento de obstáculos à comunicação satisfatória, eficiente, adequada, estruturada, coesa e coerente do aluno exige do professor o comprometimento com cinco ações pedagógicas cidadãs: 1 – Aprender/ensinar a falar e a responsabilizar-se pelo que fala; 2 – Reconhecer e incentivar divergências e diálogos a fim de possibilitar outras visões sobre o mesmo tema; 3 – Estimular os alunos a seguirem seus próprios caminhos; 4 – Provocar a inteligência dos interlocutores; 5 – Demonstrar que cada aluno, em sua individualidade e identidade, interessa aos docentes, não sendo meros números em uma caderneta de chamada ou nas estatísticas oficiais.

Instituir diálogos, respeitar divergências, cultivar pluralismos, estimular autonomies, provocar inteligências ou reconhecer atividades são iniciativas pedagógicas que exigem mais esforço do professor quando do ensino da Língua Portuguesa e, nesse mesmo caminho, Rubem Alves (educador, filósofo, teólogo, psicanalista etc.) nos adverte:

Ensinar a pensar é ensinar o pensamento a dançar no espaço em que as coisas que não existem existem.

Mas onde está o lugar para educação dos sentidos em nossos programas escolares? Ele não existe?

A razão para isso é simples. Nossas práticas escolares exigem avaliações. É preciso avaliar a aprendizagem. Mas como avaliar aquilo que o aluno estudou? Para isso elaboram-se testes.

Mas como avaliar a sensibilidade? Como avaliar a alegria ao se ler um livro? Ou o prazer ao ouvir uma música? Não há testes de múltipla escolha para esse fim. (ALVES, 2011, p. 176).

Não se pode afirmar enfaticamente – nem o texto assim nos permite – a proposta de abolição das avaliações escolares, entretanto, pode-se inferir que os testes de múltipla escolha – que engessam o pensamento e mecanizam a inteligência – devem ser substituídos por provas que examinem o caráter individual do aluno,

ensinando-o a, como já proposto por Celso Ferrarezi Júnior nas suas elucubrações pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, manejar eficientemente todos os recursos da escrita, da leitura, da fala e da audição por meio do prazer. Citamos Barthes, para quem aprendizagem e esquecimento andam juntas da mesma forma que saber e sabor. Na verdade, afirmaria o grande estudioso, precisamos mais de sabor do que de saber: “Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 2007, p. 45). A proposta do autor de *Pedagogia do silenciamento* compartilha do ideal de Barthes: promover o máximo de sabor quando se ensinar – e, ao mesmo tempo, se aprender – a Língua Portuguesa.

Referências

ALVES, Rubem. *Variações sobre o prazer*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Território das palavras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

Submissão em: 25/04/2015.

Aprovação em: 06/05/2016.