

**PROFESSOR, ABRA SUA MENTE, ALUNO TAMBÉM É GENTE!
SILENCIAMENTO NAS ATIVIDADES ESCOLARES**

Gilvanei de Oliveira Souza (UESB)

gilvaneisouza55@hotmail.com

André Luiz Faria (UESB)

alfa_rio@yahoo.com.br

RESUMO

O ensino de língua portuguesa no Brasil se mostra eficiente apenas em tese. Os PCN são o respaldo máximo para um ensino produtivo. No entanto, o professor tem se mostrado, voluntária ou involuntariamente, um propagador de práticas de fechamento (MENDONÇA, 2006), isto é, o aluno é constantemente submetido a um processo de ensino-aprendizagem pautado em discursos e interpretações previamente elaborados, que vetam sua participação como indivíduo ativo nesse processo. Tal prática invalida o principal objetivo que os PCN atribuem ao ensino de língua portuguesa: o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discutir o papel do professor como um agente cerceador do discurso do aluno nas mais diversas atividades passíveis de múltiplas interpretações dentro da sala de aula. Para atingir o referido objetivo, tomamos como base alguns *insights* dos textos “Língua e ensino: políticas de fechamento”, de Maria Cecília Mendonça, e “Oralidade política e direitos humanos”, de Anna Christina Bentes. Os textos que utilizamos para análise foram retirados de livros didáticos recomendados pelo MEC. A realização deste trabalho está vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no subprojeto “O *continuum* língua oral – língua escrita no ensino fundamental”.

Palavras chave: Língua Portuguesa. Ensino. Silenciamento.

1. Língua e ensino - algumas considerações

A feição que o ensino de língua portuguesa assumiu no Brasil e as ferrenhas críticas que são feitas a esse ensino têm mostrado que ele é eficiente apenas em tese. As problemáticas que rodeiam o ensino de gramática, literatura e produção textual começam a se evidenciar já a partir

dessa tripartição, que de início, infere que essas subáreas não têm objetivos comuns, o que parece dissonante às sugestões dos PCN.

O ensino de língua, de um modo geral, no país vem sofrendo algumas mudanças evidentes no decorrer do tempo. Mudanças que se devem a diversos fatores: à necessidade de inovação, à incorporação de novos objetivos para a aprendizagem, à inserção de novas competências a serem desenvolvidas pelos alunos, entre outros. No entanto, se considerarmos o estado atual e o posicionamento de alguns teóricos sobre os temas que envolvem a questão do ensino, perceberemos que ele ainda precisa de muitas outras mudanças, seja no melhoramento das políticas que dão suporte a ele, seja no posicionamento do professor frente aos impactos de privações governamentais.

São comuns, na pedagogia moderna, diagnósticos que traçam panoramas e evidenciam as carências do ensino de língua. A linguística, por exemplo, é uma das ciências que tem dado contribuições significativas, não só para desnudar esses problemas, mas para solucioná-los. Além disso, diversas são as discussões, levantadas por teóricos, que permeiam o cenário da educação atualmente, principalmente no que se refere ao papel e às ações dos dois principais agentes envolvidos no processo educacional: o professor e o aluno – e todas as implicações que estão envolvidas na relação entre eles, embora poucas contribuições sugeridas pela linguística sejam postas em prática.

O professor dentro de sala de aula sempre se colocou em uma posição de autoridade e, muitas vezes, deixa de exercer o seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento e passa a ser, de certo modo, um propagador de ideias e discursos já elaborados. O aluno, por sua vez, desempenha um papel de passividade, de receptor desses discursos. A problemática que habita esse modelo de sistema educacional, baseado em discursos prontos e impermeáveis que, muitas vezes, não fazem parte da realidade do aluno, está no fato de esse aluno não ser um indivíduo ativo no seu próprio processo educacional, desempenhando o papel apenas de receptor, de alvo do que outras pessoas produziram supondo ser o necessário para educar esse indivíduo. Há na educação vários exemplos dessa prática de imposição. Uma delas está presente no próprio material utilizado como apoio nas aulas de língua portuguesa: o livro didático. Pensado e elaborado por autor(es) de realidades sociais em sua maioria distintas, os livros didáticos trazem propostas que às vezes se distanciam totalmente do público que irá recebê-lo, mas mesmo assim essas práticas são impostas. O problema não está presente no livro em si, mas no modo

como ele é elaborado e, além disso, esse problema não se restringe apenas ao livro didático, mas em outras tantas práticas que fazem parte do ensino, como o discurso do professor, por exemplo. Obviamente, não há pretensão de questionar a presença do livro didático, ou de qualquer outra atividade em sala de aula, mas de aventar possibilidades de criar um modo de fazer com que esses elementos tenham uma configuração que os adapte a uma diversidade de público, tornando as atividades maleáveis e passíveis de múltiplos usos. Como mencionamos acima, discutiremos também o posicionamento do professor frente aos alunos e as questões que envolvem a interface professor-aluno-material didático.

Essa problemática relacionada à submissão e à passividade do aluno diante dos discursos que adentram as salas de aulas por intermédio dos professores, pelos discursos elaborados por formadores de opinião, é discutida por Maria Cecília Mendonça (2006), na expressão cunhada *políticas de fechamento*, sobre a qual faremos algumas considerações a seguir.

2. A propósito das políticas de fechamento

Segundo Mendonça (2006), embasada nas proposições de Britto (1997), existe uma ausência de mudanças no ensino de gramática e língua. Ausência que pode ser explicada “pelos formadores de opinião – no caso, mídia, livros didáticos e vestibulares – que atuam no sentido de reforçar valores linguísticos equivocados, tendo em vista conhecimentos recentes produzidos pela linguística” (MENDONÇA, 2006, p. 244). A atuação desses formadores de opinião produz, segundo a autora, um fechamento nas possibilidades de trabalho com língua na escola, ou seja, o papel desempenhado por essas instâncias sociais vai de encontro aos conhecimentos produzidos pela linguística. Desse modo, há nessa atuação uma tentativa de contenção dos avanços propostos pela ciência em relação à visão de língua e de ensino e os desdobramentos dessa tentativa transcendem os limites da sociedade exterior à escola e atingem esse espaço na forma das *políticas de fechamento* das quais discorre Mendonça (2006).

Essas políticas de fechamento podem ser constatadas no ensino de língua em atividades como *leitura e produção de textos*, com as monoleituras e a estereotipação do gênero textual produzido pelo aluno, e *reflexões sobre variações linguísticas*, com a cristalização da dita norma culta. Há nas salas de aula, conforme supracitado, certa imposição de dis-

cursos já elaborados pelos formadores de opinião, cuja porta de entrada principal é o professor e cujo alvo é o aluno. Conforme afirma Mendonça (2006, p. 244), existem alguns discursos sobre a língua que são considerados autorizados, pois são produzidos por sujeitos autorizados, os formadores de opinião, e esses discursos influenciam na opinião que a sociedade tem sobre a língua, de tal modo que eles adentram nas escolas por diversos meios como o livro didático, por exemplo, dando rumo ao trabalho do professor e definindo o que deve ser ensinado na disciplina de língua portuguesa. Ou seja, toda essa prática é arquitetada fora do espaço da escola, mas adentra nesse espaço por meio da prática docente, tornando o professor um propagador das políticas de fechamento. Sendo assim, é ele quem se torna o cerceador do discurso do aluno, por viabilizar a entrada de outros discursos prontos, elaborados por pessoas autorizadas. Ainda seguindo o roteiro proposto por Mendonça (2006), passemos a algumas considerações sobre as três atividades que fazem parte do ensino de língua nas escolas, a *leitura e produção de textos* e *as considerações acerca das variações linguísticas*, em conformidade com a ótica dessas políticas de fechamento.

2.1. Leitura ou monoleitura?

No que se refere às atividades de leitura em sala de aula, Mendonça (2006) faz consideração à ideia da produção da contrapalavra ao texto. Segundo a autora “ao internalizar a palavra do outro e lançar uma *contrapalavra* (nesse caso, ao produzir uma interpretação do texto), o sujeito está produzindo, necessariamente, uma nova palavra” (MENDONÇA, 2006, p. 245). Mas o que as escolas têm possibilitado aos alunos é apenas a opção de acatar interpretações prontas e produzidas por leitores privilegiados, que são consideradas corretas e acabadas, não dando ao aluno a oportunidade de explorar as diversas possibilidades de interpretação de um mesmo texto. Nesse sentido, a leitura dos textos nas aulas de língua portuguesa se configuraria mais como uma monoleitura e a interpretação dos mesmos simplesmente não existiria, pois as questões levantadas em relação a ele pelos livros didáticos, por exemplo, já possuem respostas predefinidas, cabendo ao aluno a tarefa de adivinhá-las ou seguir o raciocínio desse leitor privilegiado, o que não seria possível, pois trata-se de indivíduos pertencentes a realidades diferentes e com pontos de vista também diferentes.

Em relação à questão da interpretação de textos, merecem destaque os pertencentes à esfera literária. O ensino de literatura e de leitura e interpretação dos textos pertencentes a essa subárea são visivelmente problemáticos. Para Cereja (2004), a prática de ensino de literatura mais comum hoje nas escolas tende a desenvolver o conteúdo em dois domínios essenciais. “Primeiramente, logo nas primeiras aulas do ensino médio, as construções de alguns conceitos básicos de teoria literária e de teoria da comunicação, considerados “ferramentas” indispensáveis para lidar com o texto literário” (CEREJA, 2004, p. 73). Alguns desses conceitos, segundo o autor, foram introduzidos nos currículos literários por influência da linguística e são, no geral, de teoria literária e da linguagem. Ou seja, o cerceamento do discurso do aluno em relação à interpretação dos textos literários começa mesmo a partir do momento em que o professor tenta instrumentalizar o aluno para tal interpretação, desconsiderando a visão própria, subjetiva do mesmo ao direcionar essa visão por uma única ótica: a da teoria literária. Analisando esse processo pelo ponto de vista das políticas de fechamento, a interpretação do aluno a um texto é válida desde que ele faça essa interpretação pela ótica da teoria literária, por exemplo, desconsiderando a visão pura do mesmo em relação ao texto.

Em um segundo momento, após a construção desses conceitos, segundo Cereja, o aluno estaria, supostamente, preparado para ter contato com o texto literário, que passa a ser visto de modo sistematizado. “A partir daí, então, tem início o estudo da história da literatura, que perdurará até o fim do ensino médio.” (CEREJA, 2004, P. 74). Observa-se que o aluno tende sempre a estar direcionado pelo professor, que por sua vez está direcionado pelo livro didático, que por sua vez foi construído por um leitor privilegiado portador de um discurso autorizado e propagador das práticas de fechamento. Ou seja, há uma cadeia de ações que leva o professor a silenciar cada vez mais o aluno.

Quanto à metodologia para o trabalho com o texto literário, esta consiste em um passo a passo já corriqueiro. A maioria dos professores, segundo Cereja (2004, p. 75), tende a seguir um roteiro básico: breve apresentação do movimento literário com suas datas, contexto histórico, características do movimento, principais autores e leitura de partes ou integral de um de seus textos ilustrativos. Desse modo, ao aluno cabe apenas a parte de receber as informações trazidas pelo professor, exercendo um papel de passividade no processo, que não permite discutir esses textos além dos limites das interpretações já feitas. Tudo isso demonstra que a leitura, interpretação e possível discurso que, por ventura, venha ser

produzido pelo aluno em relação a um texto literário, por exemplo, não tem valor se o mesmo não for submetido a essa sabatina, se ele não se curvar e se deixar silenciar pelo que já foi produzido.

2.2. A cristalização da visão de língua - a norma culta

Em relação ao ensino de gramática, as críticas são mais conhecidas e corriqueiras. A gramática normativa, “conjunto sistemático de regras de bem falar e escrever” (MENDONÇA, 2006, p. 234), já é uma velha conhecida do ensino e a tentativa de unificar a língua nessas gramáticas a partir do esquecimento das variações linguísticas é uma constante, segundo Mendonça (2006). Também nesse aspecto, a ação dos formadores de opinião, como a mídia, tem impacto considerável. As críticas feitas por leitores privilegiados e detentores de discursos autorizados às variações linguísticas do português brasileiro silenciam o indivíduo que faz parte da realidade social em que essas variações ocorrem. Ou seja, por mais que a linguística, por meio de pesquisas realísticas acerca da língua, apresente propostas didáticas a fim de reorganizar o ensino, há sempre ações de agentes ou instituições sociais que se esforçam em tentar unificar a língua.

O ensino de gramática sofre duras críticas, mas, em se tratando de sala de aula, poucas delas são realmente consideradas. Enquanto isso, a língua tende sempre a seguir seu fluxo, mas existe uma força que tenta conter essa fruição: os formadores de opinião, que acabam por afetar todo o sistema educacional ao criticar e condenar usos e variações naturais ao sistema linguístico. Costumou-se atribuir à gramática normativa o papel de instituir regras de bom uso da língua e essas regras ainda são as aplicadas em sala de aula, por meio das aulas dos professores e dos ensinamentos dos livros didáticos.

O problema não é com o ensino da gramática, mas no modo como se faz esse ensino. A esse respeito, Faraco (2008, p. 185) afirma que “não se condena propriamente o ensino de gramática – que foi sempre elemento central da tradição escolar brasileira – mas seus defeitos.”. As críticas, segundo Faraco, se voltam, em especial, para a “obsessão do erro a ênfase na terminologia e não nos fatos e o formalismo excessivo na análise sintática tradicional.” (FARACO, 2008, p. 185). O discurso do erro age fortemente sobre o indivíduo e essa metodologia ultrapassada e reforçada a cada dia pelas ações dos formadores de opinião se tornam também uma política de fechamento.

Toda essa problemática que envolve o ensino de gramática desperta questionamentos diversos. Afinal, existe razão para se ensinar gramática? Existe uma metodologia adequada, que não feche os horizontes do aluno? Em relação a essa questão, Luiz Carlos Travaglia (2004) apresenta algumas possíveis razões para o ensino de gramática nas escolas e discorre também sobre algumas metodologias que podem ser adotadas para o aprendizado das teorias gramaticais, pois não se pretende aboli-lo do ensino, mas torná-lo adequado e com objetivos mais coerentes e concretos, sem necessariamente calar os indivíduos.

Primeiramente, para o autor, “o objetivo maior e prioritário do ensino de língua portuguesa, como *língua materna*, no ensino médio e fundamental, é a formação de usuários competentes da língua” (TRAVAGLIA, 2004, p. 96). O ensino deve ter como meta o trabalho com a competência comunicativa do aluno. O autor afirma ainda que se deve ter em vista

que todo falante nativo tem competência no uso de pelo menos uma (ou algumas) variedade(s) da língua quando chega à escola, o objetivo mais pertinente e importante do ensino de língua materna seria, como já dissemos, desenvolver a competência comunicativa desse falante (TRAVAGLIA, 2004, p. 97)

Nesse sentido, de acordo com a concepção de Travaglia, a gramática normativa deve sim ser ensinada, mas apenas como uma variedade linguística a mais para que dela o indivíduo faça uso. O objetivo do ensino se torna assim mais amplo, abarcando a gramática e todas as outras variedades linguísticas. O ensino deixa de ser focado em uma única teoria, tida como prestigiada, e o aluno passa a ter contato com o máximo de variedades possível, sendo instruído a fazer uso das mesmas nos mais variados contextos.

Parece, pois, que tudo isso está sendo feito em muitas escolas das quais temos notícia. Primeiramente, o professor silencia o aluno ao desconsiderar a variedade da qual ele faz uso e, só depois, ele tenta suplantar essa variedade, substituindo-a pela que se convencionou eleger padrão, correta. Em suma, tem sido retirado do aluno o direito de dominar e fazer uso de mais de uma variedade linguística, a começar por aquela que o aluno traz de casa, sua língua materna.

2.3. Indivíduo silenciado produzindo textos: como fica?

A produção textual também não fica isenta das críticas e esta, diante do exposto acima, é a mais previsível possível, afinal, qual o texto

esperado de um aluno que foi silenciado em todos os aspectos já citados? Ainda aproveitando as proposições de Mendonça acerca das políticas de fechamento, observaremos a proposta dos PCN em relação à presença do texto em sala de aula e, em seguida, discutiremos a posição da autora em relação ao assunto.

Para os PCN, o ensino de língua portuguesa deve ser centrado no estudo e prática das diferentes formas de linguagem existente, nos mais variados contextos. Nesse sentido,

O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, no ensino médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal [...]. A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo da sua atualização e a razão do ato linguístico. (PCNEM, 200, p. 18).

Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve se direcionar, pressupondo a visão de linguagem verbal, tendo como a unidade básica o texto, que, por sua vez, representa a fala e o discurso que o indivíduo produz, cuja finalidade é a comunicação.

Ainda segundo os PCN, “O aluno deve ser considerado um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constitui como ser humano” (PCNEM, 200, p. 18). O texto, nesse âmbito, não se refere apenas às construções feitas no domínio da escrita. O texto que identifica o indivíduo em uma coletividade, caracterizando-o como membro de uma cultura, assume um sentido mais amplo. Ele transcende os limites da escrita, visto que se refere a toda produção feita no sentido de estabelecer comunicações e relações interpessoais. Mas, diante disso, como um texto pode representar um indivíduo que foi submetido a um processo de silenciamento? Pois vimos que a leitura e interpretação de um texto literário na escola são feitas com base em uma teoria, desconsiderando a visão pura do indivíduo e esse mesmo é obrigado também a abandonar a variedade linguística da qual faz uso substituindo-a por outra que não é a dele, logo, qual o produto final desse processo? Um texto produzido por indivíduo silenciado nada tem dele, obviamente.

Se o indivíduo deve ser entendido pelo texto que produz, seja ele oral ou escrito, conforme a proposta dos PCN, o professor, enquanto mediador, deve ouvir esse aluno antes de fazer com que ele leia, interprete e produza textos com base em uma teoria, usando determinada norma ou seguindo determinada estrutura textual. Não há possibilidade de reconhecer um indivíduo em um texto, cuja produção foi respaldada por discursos e teorias que não fazem parte de sua realidade. Se considerarmos as

proposições de Mendonça (2006), veremos que todas as atividades de sala de aula invalidam de imediato a proposta dos PCN, visto que não dão voz e vez aos indivíduos.

O resultado de todo o processo tem sido frustrante, pois não tem sido dada a oportunidade para que o aluno seja ele mesmo e produza segundo o que ele sabe antes que lhe ofereçam teorias e recomendações históricas. Não estamos sugerindo a extinção dessas ferramentas, mas tentando viabilizar um modo mais racional para seu uso, afinal, se o ensino não precisasse de melhoras, as críticas não existiram e não seriam tão constantes.

As questões discutidas por Mendonça não são apenas problemas corriqueiros do ensino. Se considerarmos que as políticas de fechamento atuam no sentido de silenciar o indivíduo, visto que as proporções que elas assumem são maiores do que as propagadas no ensino em geral e, na mídia, em especial. O aluno não tem produzido textos com o conhecimento que ele tem, mas com o que lhes impõem a escola e o professor, com base nos discursos elaborados que foram mencionados anteriormente. O que precisa ser desenvolvido nesse aluno, acima de tudo, é a sua capacidade de interagir, de falar de elaborar o seu próprio discurso e não de acatar o que já está produzido. Esse aluno precisa ter uma visão de mundo, precisa discutir questões sociais que lhe afetam direta ou indiretamente e a escola não tem possibilitado isso a ele, uma vez que tem desconsiderado sua visão durante o processo educacional. O aluno precisa ter na escola oportunidade para falar, pois só assim o produto final (o texto) vai ser realmente dele e ele poderá ser identificado no mesmo, independente da estrutura ou domínio em que seja produzido.

3. Considerações finais

A essa questão do trabalho com a liberdade de expressão do aluno em sala de aula agrega-se a discussão acerca do que abordamos aqui como uma das possíveis soluções para essa problemática, o trabalho com a oralidade. Apoiamo-nos nas propostas de Bentes (2011), que tratam justamente do desenvolvimento das habilidades orais em sala de aula, aliada às questões relacionadas aos direitos humanos. Para a autora, alguns problemas da educação, como “as altas taxas de evasão escolar, estão diretamente relacionadas ao tratamento inadequado conferido ao fenômeno da diversidade social, cultural e linguística presente na sala de aula” (BENTES, 2011, p. 44). A escola, que deveria ser uma instituição in-

cumbida de conscientizar e formar cidadão capazes de reconhecer, respeitar e conviver com a diversidade, torna-se cenário das consequências da ausência de tais práticas.

Não é de se estranhar que o problema do não respeito à diversidade faça parte do espaço escolar. Afinal, o que esperar de uma instituição e de uma disciplina, que atentam contra a variedade linguística da qual os alunos fazem uso dia a dia? A escola e o professor devem estar conscientes, portanto, dessa diversidade, bem como respeitá-la e conscientizar os alunos de sua importância. A proposta de Bentes (2011) de trabalhar com oralidade e direitos humanos em sala de aula se mostra produtiva em dois sentidos. Atende as exigências dos PCN ao trabalhar com o texto verbal e também contribui para a formação de indivíduos críticos e com capacidade de compreensão da realidade que os cerca. A discussão de temas de interesse público, que é uma das propostas da autora, já colabora de forma significativa para que o indivíduo entenda a sua realidade e o contexto de diversidade em que ele e os outros estão inseridos. Além disso, o trabalho com oralidade vai corroborar para que esse indivíduo torne-se apto a construir seu próprio discurso e faça suas próprias interpretações sem, no entanto, se submeter a outros discursos considerados autorizados. O texto passa a ser uma construção espontânea, nesse sentido, e o aluno não vai se sentir obrigado a encher folha de papel, ou seguir um gênero estereotipado, como afirma Mendonça (2006). Têm-se assim mais escritores do que apenas redatores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa. Ensino médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 17-08-2014.

BENTES, Anna Chrisina. Oralidade política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

CEREJA, Willian Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. São Paulo, 2004. Tese (Doutoramento em linguística aplicada e estudo da linguagem). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_tes>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

[es/LinguaPortuguesa/teses/Tese_WilliamCereja.pdf](#)>. Acesso em: 17-08-2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Marina Cecília. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 233-263.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.