

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O VALOR DO SILÊNCIO NA ATITUDE EDUCATIVA DO HOMEM.  
UMA ONTOLOGIA DO SILÊNCIO NA ESCOLA**

**JACKELYNE RIBEIRO CINTRA MORAIS**

**BRASÍLIA – DF  
2010**

**JACKELYNE RIBEIRO CINTRA MORAIS**

**O VALOR DO SILÊNCIO NA ATITUDE EDUCATIVA DO HOMEM.  
UMA ONTOLOGIA DO SILÊNCIO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

**Brasília  
Fevereiro / 2010**

**Jackelyne Ribeiro Cintra Morais**

**O VALOR DO SILÊNCIO NA ATITUDE EDUCATIVA DO HOMEM.  
UMA ONTOLOGIA DO SILÊNCIO NA ESCOLA**

**Orientadora**

**Elizabeth Tunes**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Prof<sup>a</sup>. Doutora Elizabeth Tunes (orientadora)**

Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

**Prof<sup>a</sup> Doutora Cristina Madeira Coelho**

Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

**Prof<sup>a</sup> Doutora Elzamir Gonzaga Silva**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)

**Prof. Doutor Cristiano Alberto Muniz (suplente)**

Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

**Brasília  
Fevereiro / 2010**

*Dedico esse trabalho aos meus pais e ao meu amado esposo, Michel – presenças que me inspiraram a encontrar no silêncio grandes tesouros.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que de suas maravilhosas obras deu-me mãos humanas como presentes, brindando minha vida com amigos – essas inexplicáveis obras raras que humanizam minha existência.

E, como não poderia dissociá-los nesse momento ímpar, aos que a mim se vinculam por um amor incondicional e aos que por um amor construído e conquistado nos encontros com sorrisos, com olhares de estímulos, com palavras colorindo dias nebulosos, apoiando, acolhendo, compreendendo meu recolhimento, esperando pacientemente, aprendendo, ensinando e mostrando-me que nessa relação de amizade tudo se crê, tudo se espera e tudo se suporta...

minha imensa gratidão,

Sônia, Evando, Michel, Giuseppe, Elisa, Mariana, Micheline, Fabione, Cibelli, Bruna, Deusa, Junior, Elizabeth, Cristiano, Elzamir, Cristina, Maria Helena, Carla, Zoia, Elisângela, Ingrid, Patrícia, Tereza, Penélope, Yara, Larissa e a todos os alunos e professores da escola em que o trabalho foi realizado e aos que de alguma forma me ajudaram a compreender o silêncio como um ato da responsabilidade humana.

## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	9
<i>Prefácio</i> .....	9
<i>Metodologia</i> .....	14
<b>1. Capítulo 1: As formas do silêncio e suas concepções históricas</b> .....	18
<b>2. Capítulo 2: Silêncio... Silêncio. Silêncio! Silêncio? Silêncio(s)</b> .....	39
<b>3. Capítulo 3: O valor do silêncio na escola</b> .....	88
<b>4. Capítulo 4: Centelhas do silêncio dialógico</b> .....	116
<b>5. Considerações Finais: Rompendo o silêncio escolarizado</b> .....	135
<b>Referências</b> .....	140

## Resumo

O presente estudo trata do silêncio na escola sob a perspectiva do inter-humano. Apoiando-nos na presença-palavra de Martin Buber, tentamos ver o silêncio sob a perspectiva da dualidade da atitude do homem: como um silêncio dialógico ou como um silêncio que issifica a vida do homem. Realiza-se, portanto, uma espécie de antropologia do silêncio na escola, buscando compreender a atitude do homem face às ocorrências do silêncio na educação, identificando as formas de silêncio que a escola tem incorporado em suas atividades, bem como qual o valor do silêncio que o homem tem aprendido com a escolarização. Apresentando uma metodologia própria, dimensionada pelo propósito aqui buscado, pretendemos, por um lado, adentrar o universo de uma sala de aula, observando as atitudes educativas de professores e alunos, e, por outro, atentar para fatos decorridos nos bastidores da escola que nos permitiram também observar e, sobretudo, sentir o silêncio ali presentificado. Tais fatos observados e sentidos magicizaram-se em narrativas, compondo esteticamente textos literários inseridos no formato de um livro, cujas páginas permearam as linhas deste estudo. Na escola, tal como estruturada, constatou-se que o silêncio se perfaz na desresponsabilização pelo humano, apresentando-se impositivo, e, portanto, nos moldes do silenciamento. Mas, tomando o olhar por um segundo foco, incidindo numa situação não-convencional de ensino-aprendizagem, pode-se constatar que o silêncio dialógico pode acontecer, bem como apresentar um valor educativo, quando as pessoas se apresentam disponíveis para ir ao encontro autêntico com alteridades, quando se percebe o outro em sua inteireza, quando se apresenta vulneravelmente no reconhecimento das próprias finitudes e limitações, quando se escolhe renovar a resposta a alguém que se toma por um Tu e não por um Isso, quando se propiciam condições para uma verdadeira convivencialidade educativa.

**Palavras chaves:** silêncio, escola, escolarização, silêncio dialógico, silêncio issificante.

## Abstract

This work deals with the silence at school from the point of view of the inter-human. Based on the presence-word of Martin Buber, we seek to understand the silence from the perspective of the duality of human actions: as a dialogic silence or as a silence in mode I-It. Therefore, a type of anthropology of silence in the school is accomplished with the aim of understanding the attitude of men when facing the occurrences of silence in the education, when recognizing the forms of silence that the school has incorporated in its activities, as well as which the value of the silence that the man has learned with the schooling. Presenting a methodology congruous with the intention here, it was intended, in one hand, to enter the universe of a classroom, being observed the educative attitudes of teachers and students, and, in the other hand, pay attention to facts outside the school, which also allowed us to observe and, especially, feel the silence made-present. These facts established narratives, aesthetically composing literary texts in the format of a book, whose pages permeated the lines of this study. At school, as it is structured, it was found that the silence makes the disclaimer for the human, presenting itself as imposing, and therefore, as similar to silencing. But, focusing on a situation of non-conventional teaching and learning, it can be perceived that the dialogic silence can happen, and can present educative value, when people make themselves available to genuinely meet otherness, when they perceive the other entirely, when they present themselves vulnerably in recognizing their finitude and limitations, when they choose to renew the answer to someone who is seen as You, and not as This, they propitiates conditions for a true educational conviviality.

**Key word's:** silence, school, schooling, dialogic silence, silence in mode I-It.



## Apresentação

*“os limites da minha linguagem  
são os limites do meu mundo”  
(Wittgenstein)*

### **Prefácio**

Teoricamente, muito tem se falado sobre o silêncio na escola. Minha tendência, a princípio, também convergia a descortinar esse silêncio opressivo, ainda que somente como forma de contribuir com o meu desabafo por ora apoiado em referenciais teóricos, ou para somente acrescer o número dos indignados com tamanha opressão na instituição escolar. Contudo, uma presença irreduzível levou-me a ver esse silêncio sob outro olhar, o olhar humano; enderecei-me à presença das palavras de Martin Buber.

Antes de se fazer, portanto, uma denúncia ou um alarde, efetuado com um viés psicológico, quer se pensar sobre a vivência do homem e sua atitude face às ocorrências do silêncio. O que se realiza aqui é, pois, uma espécie de antropologia do silêncio na escola, na sociedade escolarizada, apoiada na ontologia do humano, tentando ver, dentre outros objetivos, o seu valor educativo. Esse viés justifica-se porque o silêncio faz parte da ação do homem, e o homem é um ser “antropologicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana” (BUBER, 2007, p. 152), bem como a compreensão da natureza do silêncio na atitude humana.

Algo me impele a falar, *a priori*, do *silêncio* remetendo-me ao meu próprio Eu. Isso significa falar de algo que envolveu a minha vida (e que ainda a envolve em certas circunstâncias), pelo modo em que esteve densamente presente nos contextos em que me coloquei ao lado de outras vidas. Esse densamente inscreve-se revelando que uma de suas formas esteve sobejante em mim, já que, diante de tantas possibilidades e ocorrências do silêncio, a que se presentificou em mim com maior intensidade, se assim pudéssemos quantificar, não decorreu do desencadeamento de algo patológico como se possa pensar, nem sequer tem correspondência com o silêncio calculado pelo número de horas

repousadas no sono da noite durante toda uma vida. A forte presença desse silêncio está ligada à inevitável experiência de cerceamento na escola que a minha infância, adolescência e juventude passaram. É também sobre essa forma de silêncio, que emergiu nos contornos das instituições de ensino, que desejo falar porque sei que esse silêncio não repousa somente sobre mim.

Se pudéssemos descrever o que sentimos diante das formas com que decorrem os silêncios que nos circundam, veríamos um anseio do homem por vezes contraditório quanto à sua presença e à sua ausência. Por vezes, ele pode ser ansioso diante de um momento de tristeza, de uma leitura, de um filme, de uma música ou mesmo de um barulho ensurdecedor provocado por um carro automotivo no ambiente circundante. Mas também ele é, em muitos momentos e contextos, repudiado e por vezes tendemos a rompê-lo: num grito para que nos possam ouvir, numa imponência de voz ou num simples ato de por à boca um verbo ou um nome, desprendendo os sons pelo movimento da língua, dos dentes e de todos os órgãos que compõem nosso aparelho fonador.

Esse *ansiar ou não* no âmbito das realizações do silêncio repercute em nossas vivências pessoais, até no momento em que o *eu* percebe-se dentro de um espaço no qual não se pode mais querer ou não o silêncio. Ali, o *eu* sente-se levado a somente executá-lo, encerrando para tal os sons em seus lábios – essa parece constituir-se a única opção dada à massa que a escola propõe-se a formar.

Colocando-me como um desses *eus* escolarizados, percebo que durante anos encoberta estava para mim a idéia de que o meu silêncio fazia-se pelo cumprimento de ordenanças juntamente com outros atos de um comportamento de sujeição que me eram requeridos sob o *slogan* do aprender. É claro que nada de opressivo via-se com nitidez até então. Somente sentia um incômodo diante de horas e mais horas ouvindo uma voz discursar sem poder me pronunciar, já que para mim a escola era a minha redentora, aquela que me proporcionaria um crescimento e a possibilidade de um futuro menos caótico economicamente do que era vivido por mim e por minha família nos quadros de um contexto sócio-econômico não muito distante.

Mas o descortinamento de uma escola que fazia o que fazia para me elevar moral e socialmente foi transparecendo quando de uma de suas fases pude sair. Entrei em outra etapa da escolarização, em um nível ainda mais “superior”. Porém, ali, algo com um pouco mais de realismo pôde me ser dito: era-me evidente a funcionalidade mercantil do saber, mas foi na graduação que palavras como domesticação, bancária, alunos sem luzes, entre tantas outras, levaram-me a reconhecer o dissabor de toda uma vida que acreditou na possível “bondade” dos métodos rígidos do sistema que intentou “educar-me”. Esse descortinamento lucilou aquela minha vontade de inúmeras vezes querer sair correndo pelos portões da escola, validando a percepção de que o que a minha mente não era capaz

de entender – mecanismos obscuros e maquiados pela escolarização – já era sentido pelo meu corpo.

Na graduação, assim, meus pensamentos começaram a aliar-se aos daqueles que denunciavam as marcas opressoras da escola: Paulo Freire e Michel Foucault, ao lado de tantos outros teóricos, ensejaram em mim palavras que sustentaram minhas idéias sobre o silêncio que eu via presentificado na instituição escolar. Foi a partir daí que comecei a investigá-lo no âmbito da relação professor-aluno no campo da educação matemática; e as constatações de um silêncio opressor deram corpo ao trabalho monográfico de conclusão de curso “*O (des)silenciamento na aprendizagem matemática*” (MORAIS, 2007).

Conflituoso, contudo, foi elucidar tal temática para um grupo de pesquisadores, estudantes e professores da rede pública e privada do Distrito Federal, num evento promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Muitos acharam a proposição do *silenciamento escolar através dos atos docentes* válida e verídica, porque reconheciam em si as marcas de um silenciamento carregadas também em seus anos de escolarização. Entretanto, outros se manifestaram esboçando que isso era uma idéia de uma pesquisadora recém-formada que ainda não exercia a atividade docente para saber como fazer para ensinar trinta, quarenta alunos sem ter de estabelecer o silêncio na sala. Outros ainda inquietavam-se, temendo o lugar do professor e afirmando receios quanto a essas idéias acadêmicas “provocadoras”, “realistas”, porém inaplicáveis, expostas em congressos, pelo fato de que sempre um ou outro, sob a premissa de tornar a escola um espaço cada vez mais democrático, intentar transformar tais idéias em regras de cunho judicial na escola. Dizia um professor: “*Vocês vêm com essas histórias, com essas idéias aí... Daqui uns dias, vão legalizá-las e nos proibir de falar a palavra silêncio em sala de aula para o aluno... Como é que se vai aprender alguma coisa na baderna?*”<sup>1</sup>

Diante de tal episódio fiquei pensando que se eu tivesse estendido a abordagem do meu referencial a uma idéia um pouco mais conturbativa sobre a necessidade de uma sociedade desescolarizada (ILLICH, 1973), eu possivelmente teria sido alvo de “extermínio” por estar induzindo ao desemprego milhões de professores, pela suposta compreensão da extinção das paredes, da estrutura e da função da escola. Minhas proposições sobre o silenciamento e o dessilenciamento não foram bem entendidas ou, se foram, eles quiseram afastar de si o peso da responsabilidade. Como eu desejaria que o dessilenciamento se tornasse lei? Como afirma Bartholo (2002, p. 29), não se pode ter um dessilenciamento só porque há uma normatização que o impete, nem se pode promover um diálogo na sala de aula por uma “retórica da conciliação a qualquer preço”, expresso na aceitação, por exemplo, de uma concepção do barulho contente do *então agora os deixe falar*.

---

<sup>1</sup> A fala do professor está reproduzida como glosa.

A sociedade regula-se por normas demais, não era acrescentar-lhe mais uma o que eu tinha em mente. Encorajada, então, pelas palavras de Flusser (1985), sustentando que o que não podemos é deixar de pensar, me coloco novamente a presentificar meus pensamentos em palavras com vista a tentar discutir e rediscutir o silêncio na escola nas linhas que aqui transcorrerão.

A enunciação das idéias pelos professores e participantes do SBEM, contudo, não deixa de ter sido válida porque elas mostraram o que o silêncio representava para eles diante das evidências dos mecanismos do silenciamento escolar. Suas falas revelaram, a princípio, a percepção de que o silêncio é um aliado dos atos pedagógicos, mas também deixaram transparecer que se valem dele como um elemento “mau”, como bem expresso no que já se tornou um clássico escolar: as prerrogativas condicionais – “*se vocês não fizerem silêncio, eu...*”. Isso sugere, pois, a adesão ao silêncio como um instrumento estritamente punitivo. Mas a vivência do silêncio não se resume a tal perspectiva, já que, como anunciei anteriormente, há momentos em que ele preenche incontestavelmente nossas vidas. Entretanto, pareceu-nos que tais professores, ao empregarem o silêncio em sala de aula, tomando-o por uma força de efeito como algo “maléfico”, ou seja, como se o “mau” fosse inerente à natureza própria do silêncio, retiravam de si o peso de seus atos no silenciamento de seus alunos. Eles eximiam-se, pois, da responsabilidade de suas ações, procedendo conforme Silva e Tunes (1999) constatavam: descompromissados de uma ação e dos efeitos destas, tendendo a não se relacionarem aos problemas da conjuntura escolar.

Todavia, a intenção não se perfazia pela dicotomização das ocorrências do silêncio: o silêncio que é bom e o silêncio que é mau. Isso soaria como uma posterior tentativa do homem em eliminar uma de suas formas, assim como muito faz a igreja com os pecadores. O que se intenta aqui é indicar a janela, à moda de Buber (2001), para o homem de uma sociedade que vive uma vida pelo extremo da desresponsabilidade pelo outro humano. A ética do homem é algo que deve ser resgatado frente também às ocorrências do silêncio.

Fundamentando-nos, pois, nas concepções buberianas, é a temática *da atitude do homem face às ocorrências do silêncio na educação* o ponto que queremos discutir aqui, tomando não a dicotomização, mas a dualidade do silêncio enveredada na dualidade da atitude do homem no mundo.

Tendo como base a premissa da dualidade, lança-se ao universo escolar a problemática que irá permear a nossa discussão: *qual ou quais as formas de silêncio a escola tem incorporado em suas atividades?* E nesse ínterim, *qual o valor do silêncio que o homem tem aprendido face à escolarização?*

Enseja-se como objetivo geral da pesquisa, portanto, *investigar no espaço escolar as formas de silêncio presentes na relação entre as pessoas que ali atuam, visando a*

*identificar as atitudes das mesmas diante do outro que se apresenta no desencadear das situações de ensino e aprendizagem.*

Partimos da premissa de que o silêncio preponderante no âmbito escolar presentifica-se como forma de controle dos corpos oprimidos, o que contraria sua essência ética enraizada na vida humana. Suas muitas formas incitam-nos, pois, a pensar numa abertura, a partir da criação de condições, para empreendermos a vivência de suas outras possibilidades.

Em decorrência do objetivo apresentado, tentaremos compreender como o silêncio tem sido concebido em alguns contextos da vida do homem num dado momento histórico. Essa é a temática proposta no primeiro capítulo, intitulado “**As formas do silêncio e suas concepções históricas**”.

Considera-se também que algumas concepções tratadas por diversas áreas do conhecimento têm revelado a existência de diferentes formas do silêncio. Tal temática é desenvolvida no segundo capítulo, intitulado “**Silêncio... Silêncio. Silêncio! Silêncio? Silêncio(s)**”, em que se tenta ampliar o olhar para algumas das possibilidades de ocorrência do silêncio na vida do homem.

Num terceiro capítulo, que se abre com o título “**O valor do silêncio na escola**”, focaliza-se a instituição escolar tentando compreender seus objetivos de existência, fundamentando-nos em Ivan Illich (1973) e Michael Foucault (1987), dentre outros autores, com vistas a buscar o desvelamento dos mecanismos opressores e utilitaristas da escolarização. Procura-se compreender também as ações do homem que dão suporte à liberdade ou à opressão no que tange a educação. E tenta-se compreender, sobretudo, o *valor do silêncio na atitude educativa do homem*.

No quarto capítulo, “**Centelhas do silêncio dialógico**”, toma-se uma situação de ensino e aprendizagem diferente do convencional na escola, revelando algumas condições e possibilidades que podem propiciar a presentificação do silêncio dialógico na ação educativa.

“**Rompendo o silêncio escolarizado**” é o subtítulo dado às **Considerações Finais** deste estudo, em que se toma a história de Li Hao para também indicar as possibilidades das centelhas do silêncio dialógico na vida, revelando que está no homem a responsabilidade de atualizá-lo no horizonte de suas possibilidades.

## **Metodologia**

Como é possível ver o silêncio nas situações humanas? Buber (2007, p. 138-139) apresenta-nos o seguinte contexto:

Quando por exemplo dois homens conversam entre si, então pertence a esta situação, de uma forma eminente, o que acontece na alma de cada um deles, o que acontece quando ele escuta e o que acontece quando ele próprio se dispõe a falar. Contudo, isto é somente o acompanhamento secreto da própria conversação, de um **acontecimento fonético** carregado de sentido, cujo sentido não se encontra nem em um dos parceiros, nem nos dois em conjunto, mas encontra-se somente neste encarnado jogo entre os dois, neste seu Entre (*negrito nosso*).

Por ter esse “quê” secreto, o silêncio nas ações humanas não pode ser ampliado por uma lupa específica. Como forma, pois, de investigá-lo, não se descartou a possibilidade de vê-lo pelo seu aspecto físico, contemplando sua dimensão fonética, mas tentou-se compreender também os indícios do silêncio no “entre” da relação humana. Tal complexidade compeliu-nos a não somente ver, mas colocarmo-nos em abertura para sentir o silêncio. Assim, meu olhar, guiado também pelo sentir, cromatizou-se pelo viés “antropológico de ver as coisas, [os atos, as falas, os silêncios], de valorizar a experiência da vida-vivida, e acima de tudo, as pessoas envolvidas” (SARAYED-DIN, 2009, p. 3, *inserção nossa*).

Pretendeu-se, pois, compreender, ver e sentir o silêncio na sociedade escolarizada e na sua instituição primordial: a escola, que se apresenta a nós como fecunda de algumas formas de silêncio. A problemática de nossa pesquisa sustenta-se, pois, na investigação das formas de silêncio empreendidas pelos escolarizados, procurando desocultar os sentidos e os valores desses silêncios ensejados pelas pessoas que atuam no espaço escolar e/ou que em algum momento estiveram inseridas em seu modelo objetivando uma aprendizagem.

Com o intuito, portanto, de aprofundar o entendimento sobre as formas de silêncio e os modos pelos quais a sociedade escolarizada compreende tais formas, procuramos adentrar os espaços reais da escola sem fixarmo-nos, entretanto, somente ali. Isso porque, inevitavelmente condicionadas à obrigatoriedade, as pessoas costumam carregar o dever de conduzir o outro sob a sua responsabilidade civil à instituição escolar; e, mesmo havendo os excluídos e os resistentes a esse processo, o fato de a maioria social adentrar os portões da escola leva-nos a inferir que, sumariamente escolarizada, a sociedade abarca em si as

formas de silêncio empreendidas no espaço escolar. A sociedade como um todo apresenta, portanto, marcas reveladoras do silêncio escolarizado.

Com tal intuito, procedemos inicialmente de duas formas: na primeira delas, adentramos a sala de aula, atentando-nos às ações correlatas ao silêncio no contexto escolar, em que há uma parcela de estruturação das situações já que há toda uma programação das atividades educativas a serem realizadas em dias e horários pré-estabelecidos. E também abrimos o olhar para o silêncio nas situações cotidianas, atentando-nos às falas, opiniões e ações na externalidade da sala de aula, reveladoras de um silêncio nas situações que reconhecemos como não-estruturadas.

No que compreende as *situações estruturadas* no âmbito escolar, acompanharam-se as aulas de três professores em uma turma do 6º ano num Centro de Ensino Fundamental localizado numa cidade satélite do Distrito Federal. Observaram-se em média dez aulas de cada professor, com duração de 45 minutos. As *situações não-estruturadas*, não menos importantes, orientaram-se pela imprevisibilidade das ações, angariando a possibilidade de todos e quaisquer atos demonstrados ou verbalizados por pessoas escolarizadas inserirem-se como parte de nosso estudo. Isso requer reconhecer a amplitude das possibilidades: contemplando ações decorrentes no interior das próprias atividades escolares, como no momento do café, na roda de professores, na imprevisibilidade do recreio, ou seja, nos bastidores da sala de aula, bem como considerar as relações entre pais, famílias, amigos, etc.

Essa indeterminação de uma parcela dos participantes da pesquisa, casuisticamente decorrida no cotidiano em que se inseriu, auxiliou-nos a inferir, pela espontaneidade, o que se pensa autenticamente sobre o valor do silêncio nas práticas educativas do homem. A importância do olhar não-estruturado consistiu em ver, sobretudo, como o próprio social fala por si mesmo sobre esse silêncio nas suas mais diferentes formas de comunicação. É claro que as possibilidades do cotidiano relatado não são finitas, mostram apenas uma parte do espectro do silêncio na sociedade escolarizada.

O tumulto revelado nos cotidianos estruturados e não-estuturados, ricos em experiências humanas, despertou-me um *enredo*. Inspirei-me, então, na postura de Sarayed-Din (2009), que fez do seu “olhar” o “método”, e mergulhei na realidade da formalidade educativa, bem como em seus bastidores, percebendo as pessoas e permitindo-me sentir os silêncios que ora as acompanhavam e que ora as atravessavam.

Como nuvens resolvendo-se em chuva, optei por deixar a nebulosidade das regras e permiti-me acontecer o latente: gotejaram histórias de vidas em seus contextos (o escolar, o familiar, o profissional, etc.), entremeadas pelos silêncios. Esteticamente, portanto, optou-se por transformar o observado transcrito não em forma de episódios de falas marcadas: *o professor falou... o aluno respondeu*, mas tentou-se sobretudo compor os fatos em histórias,

mesmo que fugindo do padrão da escrita dos clássicos, com um início, meio e fim linearmente compreensíveis. Se estamos falando de histórias cunhadas na fidelidade do real, muitas narrativas revelaram apenas como transcorreram as ações. Cabe ao leitor interpretar o que expressam as palavras permeadas nas descrições.

Nesse íterim, cada aula magicizou-se em uma narrativa, uma espécie de crônica, em que se fez o relato dos acontecimentos de forma literária, inserindo-os na partitura de um livro. Fazendo jus, aqui também, à perspectiva de Illich (2002, p. 127) sobre esse rico elemento, já que para ele “o livro conotava o mais bem de todos os tesouros, a mina, [...] o texto escrutável”.

“**Escola – espaço de silenciamento e de dissolução da alteridade**”, constitui, então, o título desse livro que reúne as narrativas literárias que se fizeram pela escuta, pelo olhar e pelo sentir dos acontecimentos no contexto escolar. A leitura de tais narrativas deixa evidente a justificativa do título, bem como a leitura de todas narrativas de um mesmo professor deixa claro o que predominou em sua atitude face aos alunos. O que nos permitiu, nesse sentido, lançarmos-lhes perfis compatíveis com seus atos docentes: o indiferente, o pacificador e o egótico. Critérios e razões para essas qualificações ficarão claros ao perpassar o olhar escrutável pelas linhas descritivas narrando tais atos.

Dando prosseguimento ao estilo literário das ocorrências do silêncio, as observações informais visualizadas nas situações do dia-a-dia e nos bastidores da escola foram também reunidas e compuseram algumas narrativas apresentadas com diversos títulos.

Nosso olhar sobre o silêncio na escola também contou com o suporte da pesquisa de Alves (2005). A autora, com o foco na aprendizagem de alunos com paralisia cerebral, compôs episódios dos vários encontros entre professor e aluno. Porém, diferentemente do contexto da sala de aula convencional de Welson, Antônio e Amélia, professores que participaram do presente estudo, a relação de ensino e aprendizagem deu-se no face a face entre Célia e Thiago, a quem recorremos para lançarmos um segundo olhar sobre essa relação humana de ensino e aprendizagem, com o foco agora nas situações de silêncio.

Procedimentalmente considera-se que não foi só olhar e relatar os fatos. Na construção das narrativas primou-se pela fidelidade aos acontecimentos, o que certamente também se verifica nos episódios relatados por Alves (2005). Contudo, as palavras inscritas contêm intencionalmente os sentimentos do narrador.

Esse assentamento de sentimentos poderia desacreditar o caráter deste estudo. Flusser (2008) fala sobre as fronteiras entre o mundo científico e o mundo artístico, o mundo da rigidez dos dados e o mundo do extravasar das emoções. Ele afirma que a ciência que tem sido construída está cada vez mais opaca, e por isso impenetrável; esquece-se, que se humana, a ciência é e não pode desvincular-se da arte. Que ciência seria essa que ao falar do homem e da vida tira-lhe todo o colorido, ainda que esse colorido seja amargo? Permitti,



então, que os sentimentos aflorassem em minha descrição sem descartar, contudo, o rigor do pensamento. O que se realiza não é, portanto, uma descarga de sentimento; tentou-se dar vida à interpretação dos dados embrutecidos do rascunho.

Nutrido esse rigor, optou-se por adotar também a linha epistemológica que considera a inseparabilidade da teoria e da prática. Intencionamos, portanto, apresentar as narrativas e os episódios de Alves (2005) como forma de ilustrar, fundamentar e complementar a discussão teórica sobre o silêncio. Tendo por base essa unidade entre teoria e fatos científicos, tentou-se romper, coerentemente, com o modelo comum de estrutura de texto acadêmico: parte teórica e parte empírica.

De forma geral, todos os procedimentos e instrumentos de pesquisa aqui apresentados pretenderam responder, sobretudo, à problemática que norteia este estudo: *Qual ou quais as formas de silêncio a escola tem incorporado em suas atividades? Qual valor do silêncio o homem tem aprendido face à escolarização?* A isso se tenta responder, considerando-se, primariamente, que esses silêncios, sejam pela imposição, sejam pela abertura, por ocorrerem entre homens, constituem-se como “estados de fato antropológicos que apontam para uma ontologia, justamente a ontologia do inter-humano” (BUBER, 2007, p. 151).

## Capítulo 1

### As formas do silêncio e suas concepções históricas

O silêncio tem integrado a pauta temática de várias áreas do conhecimento. Entretanto, de forma geral, cada campo do conhecimento humano que o contempla em seu âmago tem assumido uma visão própria e particular desse fenômeno pela determinação daquilo que para eles o *silêncio é...*, desprezando, muitas vezes, suas outras possibilidades. Muitas discussões parecem, pois, estar centradas num determinismo conceitual do silêncio.

Entretanto, essa tendência em tentar fechar e definir conceitos sobre o silêncio levamos a ver, contudo, que a abordagem de somente um de seus pontos característicos, com o tratamento diferenciado em cada campo do conhecimento, se olhada por um espectro maior, já nos abre um leque de suas várias formas.

Vygotsky (2005), ao examinar os significados das palavras, discute sobre essa mesma problemática levantada em torno do silêncio: a questão da invariabilidade de um conceito. Em seu estudo sobre o pensamento e a palavra ele afirma que “o significado das palavras evolui” (*idem*, p. 151), todo conceito se desenvolve e se transforma; o que contraria a posição de muitos teóricos de sua época que acreditavam que “o significado de uma palavra estava determinado para sempre” (*ibidem*, p. 154).

Da mesma forma com que Vigotski rompe com a proposição da imutabilidade dos significados das palavras, reconhecemos que o significado do silêncio não está fincado num determinismo conceitual. Ao contrário, ele se desenvolve e se transforma no âmbito social. As áreas do conhecimento humano não devem, pois, se prenderem e se fecharem numa exclusividade conceitual do silêncio, nem mesmo assimilá-lo como uma imagem fiel de uma forma concebida outrora, colando indistintamente seu significado no contexto atual. Suas formas novas devem também ser contempladas e as antigas, atualizadas na vida humana.

Concebendo a amplitude das formas do silêncio, não podemos, pois, compreendê-lo por um único viés significativo, nem mesmo tomá-lo por uma simples definição dicionarizada. Ontologicamente, compreendemos que seus significados e suas formas estão alicerçados nas ocorrências concretas da vida do homem.

Com base nessa compreensão desejamos, primeiramente, focar algumas de suas formas emolduradas na história, tentando compreender como historicamente o silêncio foi

concebido e empreendido pelos homens numa dada época, bem como entender sua forma sobejante nas atitudes do homem na contemporaneidade.

Rejeitando-se, pois, a premissa que circunda a imutabilidade dos significados do silêncio na vida do homem, pretende-se buscar alguns aspectos históricos de sua presentificação na vida social, com o intuito de compreendê-lo como um fenômeno historicamente enraizado numa época e que não se submete às leis de uma evolução linear.

Isso sugere atentarmo-nos para o fato de que o silêncio vivido pelos homens e pela sociedade de uma determinada época não tem correspondência direta com o silêncio vivenciado pelo homem da atualidade em seus muitos contextos. Tomá-lo, portanto, no período da Antigüidade não é o mesmo que tomá-lo nas experiências do homem no período da Idade Média ou em outra época. O silêncio empreendido e consolidado pelas tantas visões de hoje, mesmo que tenha como pano de fundo um fim similar ao de outrora, não pode ser compreendido num paralelismo como um fenômeno de igualdade evolutiva.

Iniciemos, então, a compreensão de suas concepções históricas por supostas definições do silêncio circuladas em nossa sociedade. Atentemos para uma descrição realizada numa página da Internet em um “*blog*” particular, em que o organizador da página elaborou uma listagem pessoal e convidativa para que outras pessoas pudessem propor sugestões sobre a temática: “o que é silêncio?”.

- “ 1. abstenção voluntária;  
 2. ausência de som;  
 3. privação da escrita;  
 4. desmemorização da palavra;  
 5. discricção absoluta;  
 6. interrupção de comunicação;  
 7. cessação de inquietação;  
 8. solidão insustentável;  
 9. calma total;  
 10. mistério insolúvel;  
 11. desassossego da alma;  
 12. taciturnidade do ser;  
 13. guardador de segredos;  
 14. redução de perturbação;  
 15. omissão intencional;  
 16. assassínio de afectos;  
 17. ordem solene;  
 18. imposição mortal;  
 19. frieza emocional;  
 20. bem-estar pessoal...  
 ou...<sup>2</sup> ”

Apesar da listagem não se findar por aí, abrindo com esse “ou” tantas outras possibilidades, o organizador, ao seu modo de quantificar e ao mesmo tempo de poetizar,

---

<sup>2</sup> Esse *blog* foi criado por Luandino Vieira. Diante da questão “o que é silêncio?”, o organizador da página ainda acrescenta: “Escolher a opção mais acertada, segundo o humor do momento”. Disponível em: <http://amorzade.wordpress.com/page/138/> Acesso: 14 dezembro de 2008 às 16 horas.

delineia alguns caminhos quanto à significação dos silêncios e contempla subliminarmente alguns campos que o abordam: o silêncio para a lingüística, o do ser filosófico, o da mística, o da música, o da religião, o silêncio que é do ser, o que se impõe; e até o silêncio dos enlutados, em cujos sentimentos expressam-se tornando-o, muitas vezes, auto-explicável aos olhares humanos.

Nesse sentido, podemos considerar que num desenrolar conceitual o futuro ainda está por esperar e a modificar muito mais as suas formas: o que poderemos dizer do silêncio diante dos super aparelhos de *videogame* e dos que tocam MP3, ...4, ...5? Podemos preludiar que os silêncios diante desses aparelhos certamente não são os mesmos que os silêncios diante dos aparelhos tecnológicos com funções semelhantes de alguns anos atrás, mas algo próximo de um silêncio para se atentar aos comandos tecnológicos e possivelmente algo mais contributivo para com o isolamento e a eliminação das oportunidades do face a face com o outro.

Se é que assim se pode considerar, soa como um reconforto saber da existência de resistências: a atitude do avô, na narrativa que se abrirá, expressa uma delas ao primar pela convivencialidade familiar. Abram os, então, o livro cujas histórias nos mostram algumas formas do silêncio inscritas nas ações humanas:



### *Reunião em torno dos pixels*

(...)

O domingo retorna novamente ao seu ponto cíclico na semana – reunião de família. Mas nem todos ali acreditam no poder dos mecanismos como os aparelhos de TV. O almoço na casa dos avôs vem acompanhado do fuzuê de meninos, de pratos, do cachorro e dos desenhos animados na televisão. O tumulto de gente e de barulho parece causar indigestão nos anfitriões da casa, ao que o avô solicita:

–“Ei, meninos! Desliga esse troço aí!”.

(referindo-se à TV)

–“Ah, não vô!”.

Alguém puxa o cabo da tomada. Ele agora pode participar das conversas com seus filhos e netos à mesa. (...)

1

### *Um silêncio à moda antiga*



Van Gogh- Os comedores de batatas

2

A cena narrada nos traz à memória a pintura de Vincent Van Gogh “Os Comedores de Batatas<sup>3</sup>”. Que silêncio estaria presentificado nessa família retratada? Um silêncio rude, mas talvez mais enraizado num outro modo de vida do homem.

Não poderíamos pensar, contudo, que as concepções de silêncio que temos hoje sempre foram assim. Elas têm um enraizamento num modo cultural e social de pensar e de viver. Enraizado nas diferentes culturas e sociedades, o silêncio modificou-se e transformou-se, assumindo historicamente contornos e formas distintas ao ser empregado na vida comum. Nosso silêncio não corresponde ao silêncio vivenciado pelo homem nos primórdios das civilizações, nem mesmo percorreu, através dos tempos, uma linha conceitual evolutiva: seus caminhos históricos não são lineares; os galhos de uma árvore poderiam figurar melhor seu transcurso.

Buscando compreender alguns de seus entroncamentos na história, temos que concebê-lo, assim como indica Illich (2002, p. 9) ao referir-se ao reconhecimento histórico da *lectura libresco*, “como o fenômeno de uma época e não como um passo logicamente necessário para o progresso<sup>4</sup>”. Ou seja, não podemos concebê-lo como se o mesmo estivesse, de vez em vez, progredindo conceitualmente. O silêncio, em cada período

<sup>3</sup> Pintura disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Os\\_Comedores\\_de\\_Batata](http://pt.wikipedia.org/wiki/Os_Comedores_de_Batata)  
Acesso: 30 de novembro de 2009 às 16 horas.

<sup>4</sup> As citações em língua estrangeira foram traduzidas pela própria autora.

demarcado pela história, é um fenômeno que faz parte da vida do homem e que se transforma, seja pela mudança na ordem e na forma de alcançar o saber, seja pela mudança da mentalidade e dos modos de pensar, adquirindo nesse ínterim outros significados e sentidos.

Pelas especulações de alguns teóricos vislumbramos compreender agora a presentificação desse fenômeno em algumas épocas históricas, bem como os indícios de como o silêncio era concebido pelo homem numa dada época.

No período denominado de Antiguidade, figuras notórias e influentes na formação do pensamento social contribuíram para a consolidação de algumas concepções do silêncio. Entre eles, os mais conhecidos são os clássicos: Sócrates, Platão, Pitágoras e Plutarco.

Illich (2002), apoiando-se nos ideais de Hugo S. Victor, considera que, por estarem na busca pela sabedoria (compreendida como a busca do bem, a busca de Deus), Platão e Aristóteles, dentre outros, foram os pioneiros na preparação para o caminho da vinda do filho de Deus. Segundo Illich (2002, p. 22), tais filósofos “ensinaram que o objetivo da aprendizagem era a sabedoria como o bem perfeito”. O silêncio que é, portanto, proclamado por esses mestres clássicos tem como valor ético a busca da perfeição e da sabedoria como primazia da vida humana.

Plutarco, filósofo grego desse período, exalta o silêncio nas particularidades da conduta do homem em sociedade. Sua busca incansável pela prática do silêncio está alicerçada em sua concepção do como ouvir e, para tal, escreve “um tratado sobre a loquacidade e como curá-la” (BURKE, 1995, p. 128). Para esse filósofo, o “silêncio é algo profundo” e, continua ele, “aprendemos o silêncio dos deuses, e o falar dos homens” (PLUTARCO *apud* BURKE, 1995, p. 166). Encontrar o ente superior e divino dar-se-á, portanto, na visão de Plutarco, pelo estabelecimento do silêncio diante da terrível falácia do homem, diante da confusão dos ruídos das muitas vozes proferidas. O filósofo sustenta, pois, um silêncio cujo valor está agregado à escuta atenciosa, já que para ele “o princípio de viver consiste em ouvir bem” (PLUTARCO, 2003, p. 62).

Com base em sua premissa do ouvir silencioso, Plutarco (2003, p. 26) distingue dois tipos de ouvintes: aqueles que parecem com “trançadoras de coroas” e os que se assemelham às “abelhas”. As primeiras, afirma ele, “considerando somente os ramos floridos e perfumados da folhagem, para uni-los e entrançá-los, realizam uma obra agradável, mas efêmera e estéril”; as abelhas, contudo, voam sobre “os prados ornados de violetas, rosas e jacintos, descem o tomilho mais agreste e acre e nele pousam, preparando o louro mel”. Considera-se aqui a relação distinta com que cada uma, as trançadoras de coroas e as abelhas, tomam para si os “objetos” que a elas se apresentam: umas relacionam-se de modo efêmero (algo lhe foi dito e levado, como na velha expressão, ao vento), produzindo coroas cujas seivas entremeadas rapidamente desfalecem; as outras

terão diante de si o único alimento não-perecível do mundo e esse é o amálgama que perdurará no coração do ouvinte, o qual será tomado como “companheiro no discurso e colaborador daquele que discorre” (*idem*, p. 47). Tal ouvinte assemelhado às abelhas apresenta-se, numa interface com Buber (2001), como o Eu que se coloca em silêncio para a escuta da alteridade.

Há que se considerar, entretanto, que esse silêncio incluso no princípio do ouvir bem de Plutarco não pode ser tomado nos dias atuais apenas na sua literalidade, descontextualizado daquele modo de vida. Como um fenômeno daquela época, aquele silêncio ligava-se muito mais ao modo de vida do homem; hoje suas ocorrências têm como crivo muito mais as normas e a padronização de um comportamento ligado ao silêncio pela sujeição, como se observa numa das falas da professora Amélia, cujo contexto será detalhado mais a frente: “...fica sem ouvir (...), mas não fale”. Tal ordenamento docente evidencia uma ruptura: outrora o silêncio apresentava-se como um valor ético no ouvir atencioso, e agora, tal como demandado, não se sabe sequer se há em sua presentificação algum valor.

Na Antigüidade grega encontramos também a figura de Sócrates, considerado por muitos como o “mestre na arte de falar ou de incentivar outras pessoas a falar em pequenos grupos” (BURKE, 1995, p. 128). O silêncio que é depreendido das mensagens socráticas está ligado à necessidade do ouvir a voz daquele que ensina e discursa por meio da fala e das perguntas. O ouvir aqui está alicerçado, sobretudo, no valor da busca da sabedoria juntamente com o outro, com o mestre.

A ligação entre o silêncio e a aprendizagem, como convencionado nos ideais socráticos, tem sido o viés com que muitos professores e a sociedade atual têm fundamentado a justificativa de suas práticas de ensino e de conduta. Como bem declarou uma colega de profissão<sup>5</sup>: “*Eu acho necessário pedir silêncio para que os alunos possam aprender*”; essa idéia tem constituído o imaginário perpassado entre aqueles que servem as escolas. Porém, a alegação proferida hoje não é a mesma de outrora; ordenanças “hiperbolizadas” coligam-se à instauração do silêncio. O homem atual assimila o método socrático da maiêutica, contudo toma o silêncio como parte indiscutível dos contratos didáticos, antes mesmo que as perguntas sejam lançadas. As respostas ficam recolhidas no tempo propício e na possibilidade dos primeiros dedos levantados; as ausências de respostas de alguns, por vezes, atestam a desigualdade de saberes entre os indagados.

Rancièrè (2005) critica a maiêutica socrática como o método da multiplicação das perguntas para obtenção de um conceito geral. Todavia, talvez essa crítica possa ser feita hoje unicamente pelo fato de o método socrático, escolarizado na atualidade, apresentar-se

---

<sup>5</sup> Idéia apresentada por uma professora num curso realizado na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), no segundo semestre de 2009.

como um modo de conduzir o outro como se o mestre fosse o amestrador e os alunos os cavalos. Aqui, cabe a indignação de Rancière (2005, p. 89) com o homem que se utiliza das interrogações não somente para orientar, mas também para instituir saberes; indignação com aquele que, como cita o autor, “comanda as evoluções, as marchas e contramarchas”, e que “conserva o repouso e a dignidade do comando durante o manejo do espírito que está dirigindo”. Não mais caminham juntos, mestre e aprendizes, cada um questionando a si próprio ao indagar o outro; seus trajetos estão divorciados, seus “encontros” são pautados pelas pretensões; o vínculo autêntico mostra-se dissolvido.

O silêncio também é um dos temas discutidos por Platão – um dos grandes seguidores das idéias socráticas. Ao focar as questões sobre a República, Platão reporta-se ao silêncio na tentativa de definir o termo juízo, termo esse que é concebido por ele como “um discurso proferido não para o exterior e para outrem, mas em silêncio e para si mesmo” (CARRETO, 1996, p. 281). Em sua ótica, o silêncio é o “lugar” em que se define o limite do próprio homem, já que cada um tem para si uma noção de juízo, tem uma voz interior que lhe dita o julgar e o escolher.

Como um “lugar” de recolhimento, o silêncio constitui-se para Platão, portanto, como um recurso para salvaguardar o homem do mundo da oralidade, do mundo do excesso verbal e do riso, compreendidos por ele, em muitas situações, como “expressões de uma violência ameaçadora e perturbadora” (PLATÃO *apud* CARRETO, 1996, p. 282). Essa exaltação ao silêncio, depreendida da mensagem platoniana, está ligada aos excessos da fala, mas não é, entretanto, um “repúdio das palavras mas sim uma atenção a esta zona de silêncio donde emerge o sentido e a verdade” (CARRETO, 1996, p. 283). Nessa perspectiva, é somente no silêncio, ou seja, somente num “discurso que a alma mantém consigo própria” (PLATÃO *apud* CARRETO, 1996, p. 282), que se pode ter expectativas quanto às centelhas do saber, já que é no Eu consigo mesmo que as vozes interiores dialogam propiciando condições para a construção do saber, como discutiremos mais adiante.

Pitágoras, filósofo e matemático grego, também estimou pelo silêncio na busca do saber. Porém, diferentemente dos outros filósofos já elencados aqui, estende o silêncio a outros, como relata Burke (1995), conduzindo os discípulos a manterem-se em silêncio pelo período de dois anos. Diante dessa conduta, o saber passa a ser não mais buscado por meio da escuta da voz, do discurso e das perguntas do mestre, prática essa freqüente até então. Todo o trabalho centra-se na percepção visual por meio dos símbolos escritos, criados pelo grupo para promover entre si a comunicação.

Carreto (1996, p. 277) argumenta que o pitagorismo “surge como a primeira sociedade secreta do mundo ocidental, [...] com o contexto específico de uma dessacralização da palavra escrita na seqüência da introdução (depois dos chamados



“séculos obscuros”) do sistema de notação vocálica que facilita o acesso à escrita e, fundamentalmente, à leitura” (*parêntese do autor*). Além dessa simbologia criada para comunicarem, considerava-se como o mínimo essencial o aperfeiçoamento da sensibilidade para com o outro, para que também por meio de olhares e toques os sentidos pudessem transitar. Entretanto, a constatação de uma verdadeira resposta em silêncio não pode ser por nós afirmada nos contornos da experiência de Pitágoras com seus discípulos, já que por se encontrar estabelecido por outrem ou quando muito firmado pelos membros, o silêncio parece encaminhar-se mais como um artífice dos seres que se tratam como o Isso de cada um (BUBER, 2001) do que como um silêncio de uma presença humana face ao outro em resposta à alteridade.

O que evidencia o caráter longínquo desse silêncio acordado de sua possibilidade de responder autenticamente ao outro é a história que Carreto (1996, p. 277) relata sobre Hípaso, “um pitagórico da primeira metade do séc. V a.C., que teria morrido durante um naufrágio por ter divulgado oralmente uma descoberta matemática (a construção do dodecaedro e/ou o irracional)” (*parêntese do autor*). A transgressão de Hípaso, punida com a morte, torna-se uma forma de consolidar a norma a ser seguida por todos, fazendo circular entre os discípulos a premissa de que quem viola o silêncio deve ser severamente punido pelos membros do grupo, dado o que sanciona os deuses. Sob o viés do controle, portanto, não se faculta o silêncio como um acontecimento; esse está alicerçado nas diretrizes impositivas.

Muitos grupos e comunidades hoje também têm proposto experiências de interação por meio de outros modos de efetivarem a comunicação; o silêncio, guardando certa similaridade com a proposta pitagórica, tem sido uma dessas formas. Contudo, indagamos se o que tem decorrido não é uma mera substituição de uma linguagem por outra, uma mera substituição do convencional da fala, já que a verdadeira resposta ao outro e o reconhecimento da alteridade muitas vezes não se consolidam como um princípio em possibilidade, tomando a experiência silenciosa como mais uma forma inusitada de convencionar a interação.

Em Roma também, remetendo-nos ainda ao período da Antigüidade, deparamo-nos com figuras que modelaram socialmente algumas concepções sobre as práticas de silêncio. Cícero é uma delas; contudo, o silêncio que o mesmo exalta distancia-se das premissas dos filósofos gregos que, de alguma forma, associavam seu valor à busca da sabedoria. O silêncio encaminha-se aqui mais como um elemento constitutivo das normas de convivência que ditam a procedência do homem na vida em comunidade e na vida particular.

Em seu “tratado sobre deveres sociais” (BURKE, 1995, p. 128), Cícero discute a conversa comum dos homens “observando que – ao contrário da oratória pública – as regras da conversação privada não foram formuladas” (*idem*, p. 128), e recomendava que a

conversa fosse livre de paixões; “que incluísse todo mundo e que permitisse que todos tivessem sua vez; e que deveria evitar fofocas maldosas sobre pessoas que não estivessem presentes” (*ibidem*, p. 128). O silêncio que Cícero concebe aparece, pois, como uma forma de prudência a ser tomada pelo homem ao endereçar-se a outro numa conversação, um silêncio a frustrar a língua cortante quando essa se projeta para aniquilar o ser. Contudo, esse silêncio encaminha-se burocraticamente por associar-se ao ajustamento do comportamento humano (dados os tratados e convenções a seu respeito), distanciando-se nesse ínterim de seu enraizamento na vida natural e da percepção dos limites do próprio Eu (BUBER, 2007).

Outro aspecto histórico que também contribuiu para a formação das concepções do silêncio no período da Antigüidade, juntamente com a divulgação dos pensamentos dos filósofos, sofistas e homens da época, refere-se às figuras mitológicas que, por sua preponderância na vida social, ensinaram algumas formas de silêncio em sua época.

Para os egípcios, Hórus é a figura mitológica representativa do silêncio; “filho de Osíris e Ísis, e assimilado por vezes ao Sol Nascente (o eterno renascer), aparece frequentemente representado sob a forma de um falcão [...], simbolizando, entre outros aspectos, o silêncio” (CARRETO, 1996, p. 271, *parêntese do autor*). Os gregos vêem Hórus, no âmbito da morfologia, como “uma criança seminua, de aspecto afável, representada pela iconografia com o dedo indicador colocado sobre a boca” (*idem*, p. 271-272). De tal gesto, a atualidade não se desvencilhou, modificou-se apenas a figura, substituindo a criança pelo adulto, o qual tem a legitimidade para iniciar outros na imitação intencional do posicionamento do dedo indicador sobre os lábios.

A iconografia grega incorporada aos atos do homem levou os romanos a interpretarem essa atitude como “um convite a não divulgar os mistérios isíacos, bem como os segredos de Estado que presidiam ao bom funcionamento da República” (CARRETO, 1996, p. 272). É Harpócrates que constitui para os romanos o deus que precede a guarda dos segredos, associando-se à Angerona, outra divindade, considerada “a deusa do segredo, representada com a boca fechada (ou mesmo selada) e vestida com um manto que lhe cobre inteiramente o corpo” (*idem*, p. 272, *parêntese do autor*). O silêncio aqui vai se delineando por outro significado valorativo: o do impedir a boca, lacrando-a para guardar os sons que foram outrora audíveis.

Mercúrio também é uma figura da mitologia que vem representar no seio social uma concepção de silêncio relevante. Concebido à luz do sincretismo galo-romano, essa figura une-se à Filologia, “a virgem sábia” (CARRETO, 1996, p. 275). Tal união transformou-se no emblema representativo da “totalidade do Saber adquirido através de uma perfeita utilização da palavra”. A vivência do silêncio pelo homem passa a consistir aqui a tarefa de “preserva[r] e prepara[r] o acesso aos mistérios e à palavra” (*idem*, p. 275, *inserções nossa*).

Já na mitologia celta, encontramos a história do personagem Finn Mac Cumail, que “para prevenir o futuro e entrar em plena posse das suas faculdades (físicas e intelectuais), costumava colocar um dedo na boca, ou sobre um dente, o “dente do siso”, justamente.” (RAOUL *apud* CARRETO, 1996, p. 273, *aspas do autor*). Aqui, além da consciência de um silêncio para a busca da sabedoria, dada a intenção de conquistar a “posse das suas faculdades”, engendra-se um novo elemento significativo a esse ato: o erotismo. Como argumenta Carreto (1996, p. 273), “este curioso gesto não deixa de evocar uma espécie de regresso ao bem-estar fusional da infância em que o mundo circundante é ainda apreendido na sua totalidade enquanto realidade intrinsecamente corporal, sensitiva, erótica”.

Há ainda, no panteão celta, uma divindade do silêncio “que inspira tamanho terror e respeito [...]. Trata-se de Ogmios, um deus que se relaciona simultaneamente com a petrificação da palavra, com a morte, e com a eloquência” (CARRETO, 1996, p. 273). Tal divindade aparece representada com alguns atributos do herói Hércules:

um homem idoso, vestido com uma pele de leão e que traz, na mão esquerda, um arco (esticado) e, na mão direita, uma moca. Mais interessante e revelador, uma vez que se trata de um traço iconográfico constante, é o facto de guiar um grande número de homens (aparentemente felizes), presos pelas orelhas a umas finas cadeias de ouro ligadas, na outra extremidade, à língua do deus, virado para eles a sorrir. É difícil não ver no centro desta representação o papel fulcral atribuído à escuta, através da qual se interioriza a palavra” (*idem*, p. 273-274, *parêntese do autor*).

Culturalmente, portanto, como ainda sugere Carreto (1996, p. 274), é “notável a extraordinária convergência, a nível imaginário, das diversas representações da boa palavra, ou da boa comunicação, entre universos culturais e sistemas de pensamento que, embora bastante diferentes, apresentam indubitavelmente raízes comuns”. É impossível negar, pois, a relação profunda que o homem tenta estabelecer histórico-culturalmente entre o seu ser e o(s) ente(s) Superior(es), direcionando-se e escutando-os silenciosa e atentamente. Como bem afirma Burke (1995, p. 166), a Antigüidade, principalmente em seu período Clássico, encontra-se impregnada de um “silêncio religioso – o silêncio sagrado”.

Os aportes filosóficos, bem como as representações mitológicas aqui explanadas, apontam-nos indícios de como o silêncio foi considerado, discutido e vivido na Antigüidade. Há que se considerar que seus significados modificaram-se à medida que era tratado nas discussões, nas reflexões e nas práticas desse período muito mais do que hoje, já que o silêncio simplesmente tem sido tomado como um conceito consolidado e posto em funcionamento nos contextos de vida do homem moderno.

Intentando novos caminhos e alçando transformações, o homem depara-se com a época que exalta o cristianismo, guiando sua vida na busca de Deus; a esse período

característico a história denomina Idade Média. Investigando as obras literárias desse momento, Carreto (1996, p. 73) afirma ser “inegável a pregnância do arquétipo bíblico” na literatura medieval, o que vem a confirmar a formação de uma mentalidade social totalmente vinculada e submetida às ordenações de uma instituição instaurada para disseminação das mensagens divinas: a igreja.

Na era medieval, diferentemente da Idade Antiga, veremos a introdução de um elemento que diferenciará a mentalidade do homem e, por conseguinte, o silêncio concebido outrora também tomará outras conotações significativas e valorativas. O que ocorre é uma ruptura nos modos de vida do homem: o modo de vida de um monge que viveu no início da era não se assemelha à vida do monge já no final da mesma era (dada a delimitação dos tempos tal como veiculada historicamente) e, portanto, não corresponde à vida de um monge num seminário cristão de hoje.

Ladner, de acordo com Illich (2002), chama a atenção sobre a continuidade e a ruptura dos significados dos símbolos escritos no séc. XII, afirmando a existência de traços fundamentais na mentalidade predominante nos primórdios do cristianismo e na Idade Média. Segundo ele, no começo dessa era,

as funções de significar, simbolizar e alegorizar não eram em absoluto arbitrárias ou subjetivas. Acreditava-se que os símbolos representavam objetivamente e expressavam fielmente vários aspectos de um universo que se percebia como ampla e profundamente significativo (LADNER *apud* ILLICH, 2002, p. 45).

O elemento substancial dessa ruptura é a organização das letras num sistema ordenado, o *alfabeto*, dotado de figuras conotando não mais padrões sonoros, mas representando “símbolos visuais de conceitos” (ILLICH, 2002, p. 127). Com a ordenação cria-se, então, a idéia de texto como temos hoje, e a leitura passa a ser uma atividade lógica, tendo como pano de fundo o abecedário, concebido por Illich (2002, p. 138) como um ordenamento de “uma trivial seqüência, e não de acontecimentos concretos”. A leitura deixa de ter, pois, o caráter contínuo, em que havia o não-findar de espaços entre as palavras, bem como a ausência de silêncio/pausa entre elas ao serem escritas e/ou proferidas pelos bisbilhantes medievais, ou seja, os leitores ritmados. Com a delimitação entre as palavras, seja pelo espaço ou pelas pontuações, perde-se então aquele padrão sonoro contínuo na leitura como realizada pelos bisbilhantes, criando o silêncio no texto. Tal organização modifica, sobretudo, toda uma mentalidade.

Essa ruptura instaurada com o ordenamento alfabético distingue definitivamente dois tipos de leitores, dois modos de pensar na Idade Média. O primeiro, como já citado, é o bisbilhante, ou seja, o leitor monástico, que toma a leitura como “uma atividade muito menos fantasmagórica e muito mais carnal” (ILLICH, 2002, p. 75). E caracteristicamente, ao realizar

a leitura, o “eco das páginas sonoras transmite-se através da ressonância do movimento dos lábios e da língua. Os ouvidos do leitor estão atentos e esforçam-se para captar o que oferece sua boca” (*idem*, p. 74-75). Nesse contexto, seguia-se o comportamento, como citado por Aguillar (*apud* LOPES, 2006, p. 163): “Ora lêes diligentemente no rolo de papiro. Ora deves fazer os cálculos em silêncio e não se ouça a voz da tua boca. Escreve com a mão e lê com a boca”. O segundo tipo de leitor é o leitor moderno, o leitor da escolástica, que concebe “a página como uma placa que entinta a mente” (ILLICH, 2002, p. 75) codificando as palavras do texto.

É inegável, pois, como esse modo de leitura, separando palavras e ordenando letras, influiu no modo de vida, bem como no modo de pensar e de conceber a aprendizagem do homem. Para Aguillar (*apud* LOPES, 2006) é interessante notar o valor do silêncio para a aprendizagem na intencionalidade do leitor monástico e do leitor moderno; relata a autora que, para o primeiro, podia se observar claramente a “importância do silêncio nos momentos de aprendizagem, mas, no momento da leitura **lê com a boca**” (*idem*, p. 163, *negrito da autora*), o que já não tem correspondência com nosso modo de leitura e concepções de aprendizagem na modernidade, já que ambos parecem recrutar o homem ao silêncio. Para Illich (2002, p. 56), portanto, o ordenamento do alfabeto “se converteu também em um novo modo de pensar acerca do mundo”, o que acabou por influir também na mudança de compreensão do silêncio.

Assim, o silêncio para ouvir o outro que fala as palavras do livro converte-se em um silêncio conotado como uma pausa, instigando o treino dos movimentos dos olhos na captura das imagens e das disposições das palavras nas linhas do texto. Tal formatação permite a qualquer um que detenha o grau de alfabetizado (seja lá qual for a maneira de categorizá-lo como detentor de tal capacidade) dimensionar e executar a leitura arbitrariamente para si. Tal conduta diferente é das de outrora, em que se entendiam os significados do que era lido pelos ritmos das palavras colocadas nos lábios, já que sequer graficamente havia separação entre elas. O alfabeto torna-se, pois, “uma maneira de planificar a página apropriada para seu exame em silêncio” (ILLICH, 2002, p. 125). A necessidade de silêncio recai, então, no modo funcional do exame individual das páginas, não mais como forma de escuta do outro para juntamente com ele ler.

Nas transformações correlatas a essa ruptura temos que atentar também para o direcionamento do homem às regras. Regra é uma palavra bastante estigmatizada porque comumente atrela-se sua função aos nossos contextos institucionalizados. Entretanto, no período monástico, as regulações apresentavam outras dimensões e significados. No início da era medieval, as regras, na perspectiva da leitura monástica, eram formuladas “para o clero, especialmente para os monges” (BURKE, 1995, p. 130) com a função de nortear e auxiliar a condução da leitura a fim de torná-la um dos objetivos principais da vida. Muitas

dessas regras tendiam também a “evitar os extremos da loquacidade e da taciturnidade” (*idem*). Tais regras, porém, não se equiparam às das vivenciadas no período da escolástica, as quais encontram maior proximidade com as concepções de leitura e silêncio da atualidade. Mais do que simples padronizações de normas a serem seguidas pelos monges, as regras do período da leitura monástica indicavam ao homem o modo de vida para alcançar a sabedoria e Deus; diferentemente de um condicionamento do homem a tantas delas, como propôs a escolástica.

Uma das principais regras do período em que predominou a leitura monástica, segundo Carreto (1996), foi a *De Taciturnitate*, apresentada ao logo do capítulo VI da *Regula Benedict*” da *Regula Magistri*. Tal regra foi elaborada por S. Gregório para indicar aos “monges a prática obrigatória do silêncio” (*idem*, p. 62-63) na procedência de suas vidas. O projeto foi posteriormente “continuado, no séc. XII, por S. Bernado”, o qual enfatizou “a necessidade de dominar, vigiar a língua” (CASAGRANDE e VECCHIO *apud* CARRETO, 1996, p. 63).

A língua, nesse contexto, passa a ser compreendida em termos de uma ambigüidade moral por ser detentora da possibilidade de levar o homem a cometer dois pecados capitais: o da gula e o da loquacidade. Sobre isso, Carreto (1996, p. 73) afirma que a percepção que o homem medieval tinha era a de que “o pecado original é, também ele, cometido pela boca: gosto e palavra procedem da mesma origem e partilham o mesmo espaço”, mas pode ainda, sob outro ângulo, ser a língua instrumento de salvação do homem, se sabiamente ele entoar palavras frutíferas. Diante das ambigüidades desse órgão, cunhou-se “a necessidade urgente e dramática de delimitar e circunscrever os contextos de utilização da palavra” (*idem*, p. 62).

A necessidade de guardar a língua, por meio de seu disciplinamento, regia-se pela observância de circunstâncias comunicativas tais como:

o *quid* (que selecciona os conteúdos do discurso), o *cui* (que selecciona o receptor), o *ubi* (ou espaço apropriado para produzir determinado discurso), o *quando* (a oportunidade certa) e o *quomodo* (modo de transmitir ou reforçar a mensagem, por gestos, com a entoação certa...) (CARRETO, 1996, p. 65, *parêntese do autor*).

Assim, se a palavra, em certas circunstâncias, era concebida pelo homem como um pecado, como o desviar de sua busca pela sabedoria, de sua busca por Deus, diante do proceder adequado, ela, por outro lado, poderia libertá-lo. Sustentando-se nas premissas dessa segunda funcionalidade da língua, estudiosos expressavam que o adequado “falar permite simultaneamente restabelecer a harmonia do sujeito consigo próprio e com os outros, assim como ordenar as idéias de forma a [*sic*] que o sentido possa surgir”

(CARRETO, 1996, p. 212). A palavra adequada ganha, pois, a magnitude do papel terapêutico.

Considerando tal premissa e concatenando a fala aos benefícios da boa palavra, a igreja realiza o I Concílio de Latrão (1215). Nesse evento, estabelece-se a confissão com o objetivo de levar o homem a expressar-se por meio de suas próprias palavras, objetivando, como um segundo fim, conhecer o que ele pensa e quais pecados têm rodeado sua mente. A confissão é, nesse contexto, instituída “como forma de renunciar ao silêncio que confunde e torna opaca a interioridade do homem, revelando-se então incapaz de receber a mensagem de Deus e do próximo” (CARRETO, 1996, p. 212). A fundamentação de tal premissa encontra similaridades com as proposições enfocadas por Platão sobre os excessos, já que o excesso de uma vida em silêncio constitui-se também como forma de ferir e aniquilar a possibilidade de resposta ao outro. No excesso, o silêncio torna-se, na visão do homem medieval, partícipe do pecado, sendo associado à “recusa de exteriorizar, através de uma verbalização salvífica e num ato de humildade perante Deus, os males que oprimem interiormente o homem” (*idem*, p. 65).

No dimensionamento da leitura monástica, então, mesmo associando-se às regras elaboradas pelos homens, o silêncio compunha uma unidade com o modo de vida e resguardava uma maior naturalidade com relação aos aspectos da vida vivida em sociedade. A ruptura decorre, como já mencionado, com a inserção do ordenamento do alfabeto (base da escrita e da leitura escolástica no século XII), ligando regras aos preceitos arbitrários direcionadores das condutas do homem muitas vezes desvinculados do modo comum da vida. Muitas regras tornam-se, pois, obrigatoriedades vãs, dada a instauração dessa nova forma de pensar e conduzir o saber nos ditames de um lugar específico para a realização da aprendizagem concatenada pela escolástica.

Segundo Aguillar (*apud* LOPES, 2006, p. 163), é na escolástica, caracterizada por essa ruptura, que a leitura deixa de ser exercida em voz alta e coletivamente e “passa a ser uma **prática silenciosa** e individual. Exige-se que os alunos em sala de aula devam [*sic*] estar sempre em completo silêncio” (*negrito da autora*); o que se mostra contrário, portanto, ao modelo de ensino e aprendizagem que se tinha no início da Idade Média, em que o ato de ensinar também era organizado de outra maneira: pequenos números de clérigos, com diferentes idades; e dada a “ausência rigorosa disciplinar dos corpos e das vozes dos alunos dentro da sala de aula, não havia preocupação, por parte do professor, para a maneira pela qual os alunos deveriam se comportar” (*idem*, p. 163).

Illich (2002, p. 109) afirma que a função principal da leitura escolástica era:

regular as horas das orações canônicas no claustro. A leitura escolástica converteu-se então em uma tarefa profissional para especialistas; especialistas que, definidos como clérigos

profissionais, não são um exemplo edificante para o homem comum. Definem-se a si mesmos como pessoas que fazem algo especial que exclui leigos.

Na escolástica, portanto, as regras associadas ao silêncio distanciam-se do disciplinamento de uma vida que se coloca em vulnerabilidade, tornando-se normas arbitrariamente impostas para a condução de um silêncio a ser realizado na maioria das situações, lugares e contextos (isso se ainda salvaguardarem-se alguns momentos de agitação festiva).

A igreja, com sua forte influência na sociedade, assimila, nesse ínterim, a leitura (base primordial para a aprendizagem) no viés escolástico como uma “coleção de técnicas e hábitos”, considerando o texto “como algo separado da realidade física da página” (ILLICH, 2002, p. 10). Assimilando o modelo escolástico, a igreja transforma as regras e os direcionamentos para uma vida em silêncio em tratados de conduta moral, convertendo a leitura “em uma atividade individualista, uma relação entre um eu e uma página” (*idem*, p. 111), instituindo um silêncio à voz e conferindo primazia ao mover atento dos olhos pelas linhas do texto; é nesse contexto que “as palavras e conversas entre os alunos eram combatidas a favor de um silêncio mediativo e disciplinar” (AGUILLAR *apud* LOPES, 2006, p. 163)

Além de ser presentificado na leitura individual e decodificadora do texto, o silêncio escolástico torna-se também um elemento representativo da dignidade do homem perante a sociedade, e o seu não estabelecimento nas situações adequadas conduz o ser ao estigma da imoralidade. Com vistas a eliminar os atos imorais, a igreja elabora tratados, como os de Albertanus (*apud* BURKE, 1995, p. 130), “sobre a fala e o silêncio”, apresentando abominações quanto à “eloquência em público”. As normas do silêncio e dos turnos de fala passam a estenderem-se à conduta pública do homem. Os *peccata linguae*, bem como os pecados do silêncio, tomam conotação de imoralidade e invadem a “totalidade do sistema ético, religioso e social” (CARRETO, 1996, p. 64) da sociedade medieval. O silêncio, normatizado, imbrica-se na vida do homem não mais como um modo e uma escolha, mas como um dever indiscutivelmente a ser cumprido.

Com o alfabeto ordenado e a nova forma de escrita textual sendo cada vez mais divulgada, dado o auxílio das maquinarias, a elaboração de tratados e de manuais dirigindo a condução da conversação estendem-se entre as famílias europeias da época<sup>6</sup>.

Burke (1995, p. 120), ao estudar a história social da linguagem na Europa Moderna, centra-se principalmente na França e na Inglaterra. Segundo o autor, “A Arte da

---

<sup>6</sup> Fazemos jus aqui aos europeus pelo fato de terem, afinal, influenciado o modo de pensar da sociedade ocidental, dadas as conquistas territoriais alçada por eles, dentre outros atos.



Conversação” torna-se “o título de uma série de manuais que aparecem entre os séculos XVII e XIX”, formando um “subgrupo dos muitos tratados sobre o bom comportamento, boas maneiras, cortesia ou “civilidade” impressos na Europa a partir do século XV” (*aspas do autor*). A Europa vai se constituindo, assim, como uma sociedade centrada no estabelecimento de normas cultas destinadas aos integrantes da alta burguesia, diferenciando seus membros pelo modo de agir e de falar daqueles que, na Idade Média, eram conhecidos como vassallos.

Na França, surgem tratados como o “*Traité de la cour* (1617) de Eustache du Refuge” (BURKE, 1995, p. 136), bem como obras como a “*Maximes de la bienséance de la conversation*”, que incluiu em seu corpo textual normativo “40 máximas relacionadas ao falar em reuniões sociais”. O excesso de normas burocráticas, até mesmo acerca da espontaneidade do falar, leva-nos a verificar como a sociedade francesa foi tornando-se cada vez mais fechada. Na vida social, as regras ganham conotação diferente das que são propostas no período monástico, já que por terem, muitas delas, procedência no ato impositivo e punitivo, que além de sanções físicas engloba também um temor à perda de algum bem sócio-valorativo, são seguidas religiosamente sem questionamentos.

O homem, pois, que quisesse manter a honra e a dignidade de sua família deveria estender os tratados e as convenções sociais para todos os entes que dela faziam parte, responsabilizando-se pelo cumprimento dessas regras. Introjetadas no comportamento familiar, tais regras consolidam as características da sociedade francesa desse período, além de também serem difundidas para outros povos e países, sendo até mesmo aprimoradas por eles, como é o caso da América Colonial, a exemplo de “um escolar de nome George Washington [que] escreveu uma paráfrase de suas recomendações na forma de 57 regras de comportamento” (BURKE, 1995, p. 136, *inserção nossa*).

Outros tratados franceses, bem como convenções firmadas tanto por homens da lei quanto por homens comuns, sustentaram ainda mais a regulamentação da conversação associada aos turnos de silêncio. Trotti, um escritor da época, declarava que “as pessoas que falam muito... não são adequadas para a corte” (*apud* BURKE, 1995, p. 139), aconselhando que “os tópicos da conversação deveriam ser “assuntos comuns”, excluindo, portanto, religião e política, que frequentemente originavam discussões” (*idem*, p. 142, *aspas do autor*). No mesmo intento discursivo Faret & Morvan, cavaleiros de Mére e Bellegarde respectivamente, “recomenda[va]m a “adaptação” da conversação a cada grupo de pessoas” (FARET & MORVAN *apud* BURKE, 1995, p. 139), compreendendo que “o maior segredo da conversação é relacioná-la ao tipo de interlocutor que se tem” (*idem*, p. 139). Nesse ínterim, as citações do que se devia ou não fazer na dimensão comunicativa iam cada vez mais requisitando novas paginações.

Os reis, juntamente com membros da elite francesa, também expressaram posições sobre o papel do silêncio na conversação. Os “relatos domésticos de Henrique III, da França” mostram, por exemplo, que ele “proibia que as pessoas falassem com ele durante as refeições” (BURKE, 1995, p. 125), exceto para tratar de “assuntos gerais dignos da presença de Sua Majestade”. Courtin, membro da elite francesa, elaborou um tratado de civilidade em que constava em suas normas que “um inferior ao se referir a um superior não diria “ele me contou” e sim “ele honrou-me ao contar”.” (*apud* BURKE, 1995, p. 139, *aspas do autor*). O inferior, também sugere Courtin, “não deveria fornecer a palavra que porventura faltasse ao seu superior e não deveria ser o primeiro a responder a uma pergunta quando pessoas de maior *status* estivessem presentes” (*idem*, p. 139). Para além de um silêncio cujo valor estaria no respeito ao outrem, revela-se aqui um silêncio cuja intenção está em perpetuar a condição de homem respeitável.

A partir do século XVII, aproximadamente, o homem passa a conferir ao silêncio essa outra significação emergente, ao associá-lo a um recurso dos turnos normalizadores da conversação. Isso acaba por afastar o homem dos significados naturais do silêncio enraizados na vida. A posição desses homens, e certamente a de outros, aqui não relatada, revela como o silêncio assume uma conotação diferenciada em épocas distintas.

A compreensão do silêncio como uma regra dos turnos de conversação é acolhida pelo sistema social inglês em sua investida na burocratização das relações inter-humanas. Allestree (*apud* BURKE, 1995, p. 146-147) sugere que para muitos ingleses dessa época a conversação passou a ser vista à semelhança de um “banco, no qual todos os que dele participam têm suas respectivas parcelas”. As normas comunicativas inglesas estabelecem-se para disciplinar o momento de cada um se pronunciar, proibindo, ao mesmo tempo, atos como a interrupção, a contestação e o tomar para si o foco da conversação, com vista a respeitar o outro que fala. No lugar dessas ações consideradas inadequadas, recomendava-se a espera por sua vez de pronunciar-se, bem como o uso de “expressões indiretas de discordâncias” (BURKE, 1995, p. 146), além da humildade para ouvir o outro. Mas será que o comportamento moral que se requeria realizava-se verdadeiramente na comunicação? O silêncio elencado nesses tratados tinha como fim o acolhimento da alteridade? Imerso numa norma técnica, o silêncio do Eu não é um acontecimento, não é uma abertura para o outro. O tom de humanidade e bondade dessas normas regrando o momento de falar e ouvir surge apenas para amansar os cordeirinhos, issificando-os ainda mais. São regras floreadas, já que os reais objetivos não são evidenciados: o controle do outro com a instauração de uma forma padrão de linguagem “a fim de diferenciarem-se de seus inferiores na sociedade” (*idem*, p. 141).

O que se viu com a normatização do silêncio, da linguagem, da comunicação e de tantas outras ações do homem foi a composição de uma sociedade que, segundo

Vauvenargues (*apud* BURKE, 1995, p. 142), “tendeu a ficar restrita a tópicos gerais, [...] [ e ] em sua maior parte extremamente frívolos”. Viu-se (e ainda se vê) uma sociedade de indivíduos encobrindo a vulnerabilidade, erguendo fronteiras em torno dos mesmos para barrar o reconhecimento de fragilidades. Somos, apesar dos bilhões que habitam a superfície terrestre, seres nascidos “em um mundo de exilados” (ILLICH, 2002, p. 37). Exilados pela proposição do “não me toques”, do “não me dirija a palavra”, vivendo sob regras para que nossa vida prossiga sem ser incomodada e sem sofrer interferências de outrem.

Resta-nos considerar ainda, na história social da linguagem e do silêncio na Europa Moderna, as formas como as pessoas eram reconhecidas nas situações de manifestação verbal. Sabemos que as normas para os privilegiados da sociedade indiscutivelmente estavam efetivadas no núcleo familiar e na procedência da vida pública. Queremos agora ressaltar a história da conversação, focando aqueles que eram considerados os restolhos da sociedade masculinizada: as mulheres, os jovens, as crianças e os pertencentes às classes desprivilegiadas.

Iniciemos pelo critério dos gêneros. Retomando as concepções na Antigüidade, vemos que o silêncio associado à figura feminina era considerado como um elemento que a recobria de mistérios. Sófocles, por exemplo, argumentava que o “silêncio dá graça à mulher” (*apud* BURKE, 1995, p. 164) e incita o homem a desvendar o que há no olhar misterioso feminino.

Assumindo outra forma além do adorno, na modernidade, o silêncio associou-se também aos deveres da boa mulher: compreensiva, amorosa e submissa. O “sacerdote e professor espanhol Luis de León”, por exemplo, argumenta que o dever de toda mulher é “ficar em casa e em silêncio” (LEÓN *apud* BURKE, 1995, p. 171). O “francês Du Bosc” atribui, por sua vez, a necessidade às damas de “discrição, silêncio e recato” (DU BOSC *apud* BURKE, 1995, p. 171), tanto no seio familiar quanto na vida pública, a fim de diferenciar a boa moça da meretriz. A imoralidade passa, assim, a ser associada à mulher eloqüente, dada a sua insubmissão ao silêncio requerido na observância da honra familiar.

Burke (1995, p. 169) relata que, nesse contexto, “esperava-se das mulheres no início da Europa moderna, como na Grécia Antiga, que ficassem em silêncio”. No argumento dessa expectativa, encontra-se novamente a associação do silêncio a um ornamento representativo da feminilidade, assim como são as rosas e os lenços, adereços da beleza da mulher. Como integrante dos atributos e da personalidade feminina, o silêncio deveria acompanhar, portanto, suas ações. A toda mulher de respeito e de família o conselho dado era o de que deveria “tomar a Virgem Maria como modelo”, embasando-se na interpretação de que a “A Sagrada Escritura não menciona que ela tenha falado mais do que quatro ou cinco vezes em toda a sua vida” (*idem*, p. 171).

Não seria também impactante, diante desse cenário desnudado, considerar que até mesmo o doce tom de voz da alma feminina esteve condicionado e modelado nesse contexto de recato e submissão. Burke (1995, p. 20) confirma em sua obra que:

não é por mero acaso que as mulheres falam de maneira diferente da dos homens. Em muitos lugares elas têm sido e são treinadas para falar de maneira diferente, expressando sua subordinação social em uma variedade de linguagem hesitante ou “impotente”. Sua entonação, assim como seu vocabulário e sua sintaxe, é afetada por suas percepções daquilo que os homens querem ouvir (*aspas do autor*).

Se adequado era para as mulheres o silêncio, este muito mais o era para as crianças (ERASMO *apud* BURKE, 1995) – outros corpos de condicionados, aos quais o silêncio convinha (e ainda convém) como modo necessário e agradável de comportamento infantil.

Não é possível constatar com riqueza de detalhes e de descrição como o silêncio esteve associado à infância em certas épocas da história humana. Burke (1995) afirma que algumas regras de comportamento relacionadas à infância podem ser encontradas em outros países antes do século XVII, século da descoberta da infância, como considerou Ariès (1981). A falta de relatos minuciosos sobre essa faixa etária leva-nos a supor certa insignificância em relação à criança ou mesmo uma indistinção, por alguns povos, entre o ser criança e o ser adulto.

Sobre tal proposição, Carreto (1996, p. 145) argumenta que “o lugar comum da inocência infantil não existe, *a priori*, na consciência medieval”. Para ele, o silêncio a respeito da infância do século XII pode ser interpretado por um viés sociológico, porque nesse período o homem encontra-se “face à cultura erudita [...], uma cultura vernacular que se destina principalmente a cavaleiros que se comprazem, antes de mais, na utopia de uma dupla conquista: [a] mulher e o domínio” (*idem*, p. 143-144, *inserção nossa*). Desconsiderado, pois, na história de muitos povos, o ser criança é visto na iminência de um vir-a-ser, ou seja, ser que ainda não é e que não tem nem expressão nem voz própria, cabendo-lhe somente um silêncio, que deve instituir-se a si mesmo na observância de como procedem os adultos, a fim de aprender, pela visualização silenciosa, os atos e os comportamentos condizentes.

Por não ter, pois, um “estatuto próprio” e por não estar “madura para se tornar protagonista na cena social”, a criança “será durante muito tempo um ser anônimo e marginal” (CARRETO, 1996, p. 144) na sociedade, ou seja, um ser a quem se deve ver, mas não se deve ouvir. Por isso, seu silêncio justifica-se como adequado.

Podemos ainda encontrar entre os restolhos da comunicação da elite masculinizada, ao lado das mulheres e das crianças, os desprivilegiados: pobres, escravos e servos.

Para os homens nobres, todo homem pertencente à classe desprestigiada era considerado, no viés comunicativo, um *ciarlatore* (BURKE, 1995). Na etimologia dessa palavra encontra-se o termo *ciarlare*, que de acordo com Burke (1995) significa “conversar”; contudo, explicita ele, “*ciarlatore* lembra um *ciarlatano*, um charlatão, um termo que na época era usado no sentido de um homem que ganha a vida conversando na praça, contando histórias e ou vendendo remédios” (*idem*, p. 173). Não querendo, pois, associar a sua imagem ao perfil do comerciante, do ocioso ou do louco, o homem nobre toma o silêncio e a conversa estrita como forma de distinguir-se da má reputação dos faladores.

As maneiras de falar constituem-se, então, formas de distinção entre os membros das classes sociais, dadas as diferenças entre comportamentos padrões estabelecidos. O que evidencia que até mesmo o tom de voz torna-se um indicador da posição social, em que os “nobres falam em tons de voz baixos, como se não precisassem fazer qualquer esforço para obter a atenção de seus ouvintes, ao passo que os cidadãos comuns falam em tons de voz altos” (BURKE, 1995, p. 24). Ao lado desse indicador, “o sotaque, o vocabulário e o estilo geral de falar de um indivíduo revela, para qualquer um com ouvido treinado, muitas coisas a respeito da posição desse indivíduo na sociedade” (*idem*, p. 36). Sobretudo, o silêncio apresenta-se aqui como um artigo de luxo.

Tais formas de manifestação verbal e não-verbal de homens, mulheres, crianças, ricos e pobres dizem muito a respeito da sociedade européia, bem como sobre esse silêncio imposto, consentido e magnificado nos propósitos de vida na modernidade e que, de certa forma, encontra similaridades com algumas formas com as quais o homem tem presentificado o silêncio na atualidade.

Aguillar (*apud* LOPES, 2006), evidenciando o movimento da escola atualmente, afirma que hoje parece despontar outro sentido e valor do silêncio, já que desde o século XVIII há indícios do surgimento de

um novo discurso sobre o silêncio. Antes, condição de aprendizagem, a partir daí começa a ser entendido como algo que prejudica o aprendizado; a idéia do aluno que na escola tradicional, deveria ficar calado, como condição de aprendizagem, começava a ser rejeitada [...]. O silêncio ganha outro sentido, iniciando-se um movimento intenso em busca da liberdade de expressão do aluno e contra o silêncio dos mesmos em sala de aula (*idem*, p. 164).

Suas palavras denotam um silenciamento decrescente na escola. Será? Objetivamos com as observações em sala de aula compreender o silêncio nesse espaço. Também gostaríamos de frisar que não estamos nos posicionando contra o silêncio e a favor da palavra do aluno: o ápice da questão é considerar a atitude do homem nas formas de presentificação do silêncio, seja na escola ou na vida comum.

Não podemos considerar ainda que todos os eventos e fatos descritos sobre o silêncio concluem ou resumem sua historicidade; eles apenas oferecem indícios de como esse fenômeno da linguagem foi concebido em algumas circunstâncias da vida do homem. Diante de todas essas linhas em que se quis esboçar as continuidades e as rupturas do silêncio, vê-se que, como um fenômeno de uma época, o silêncio esteve em constante transformação nos contextos em que uma dada sociedade o presentificou.

Isso leva-nos a reafirmar que o silêncio do qual falam os filósofos na Antigüidade e os monges do início da era cristã não são os mesmos que intentamos em nossos espaços e contextos de interação. O ponto crucial é a inserção do ordenamento alfabético pela escolástica que, por modificar a forma de pensar do homem, modifica também a concepção do silêncio, da mesma forma que as tecnologias e mídias atuais também o têm modificado. As regras, inclusive as postas ao silêncio, desencadeavam-se na naturalidade da vida da época. Com a escolástica, a regra passa a ser “uma técnica social” (ILLICH, 2002, p. 83), e o silêncio, um dever arbitrário.

Quis se considerar em suma que a relevância não está em abordar o silêncio por um viés definidor a partir de sua dimensão física ou aparente, ou tentar aprofundar sua visão no âmbito transcendental, metafísico, etc. Suas concepções históricas corroboram a compreensão do seu significado no âmbito social, mas o que está sobretudo em voga é o seu valor na dualidade da ação do homem: que pode tomá-lo como uma resposta e, face à pessoa, dialogar verdadeiramente, ou pode usá-lo e com ele romper/negar/aniquilar a alteridade.

Tentaremos compreender agora algumas das possibilidades e ocorrências do silêncio na atitude do homem.

## Capítulo 2

**Silêncio...**

**Silêncio.**

**Silêncio!**

**Silêncio?**

**Silêncio(s)**

Discorrer sobre o silêncio, partindo do princípio de que sua existência é muito mais do que uma ocorrência alicerçada no desenrolar comunicativo, apresenta dificuldades que atravessam o seu âmbito conceitual e sua compreensão pelo homem que o toma em suas experiências.

Diante das tantas formas que se achegam até nós, não há como negar que rios de tinta já foram derramados para falar dessa particularidade que nos acompanha. Mas, mesmo com a confluência desses rios conotativos, o silêncio e sua polissemia perduram.

Abordagens distintas entre si e dispersas nas diversas áreas do conhecimento vêm contemplando o silêncio no campo da teologia, da filosofia, da educação, da arquitetura e da geografia das localidades silenciosas<sup>7</sup>, entre inúmeros outros campos. Todos esses campos revelam-nos um pouco da complexidade do silêncio, convergindo-o, cada qual, a uma dispersão, o que lhe confere uma gama enorme de significados e sentidos, inviabilizando tomá-lo por uma unicidade conceitual, apesar de muitas tentativas de conceituá-lo abrangentemente.

Dado o pluralismo de suas formas e de seus diferentes sentidos nas várias situações da vida (e até mesmo diante da morte), torna-se necessário ampliar o olhar para além dos contornos fechados do silêncio na tentativa de clarear suas formas, naturezas e ocorrências nem sempre evidenciadas pelo homem nos contextos em que são presentificadas.

---

<sup>7</sup> Trabalhos como os de Silva (2003) abordam tal temática. Com a obra “Brasília – a cidade do silêncio”, Silva (2003, p. 40) buscou encontrar explicações sociológicas para o entendimento comum das pessoas de que Brasília é uma cidade silenciosa. Em suas considerações, a autora expressa que “tratar Brasília como uma cidade do silêncio é fazer referência a uma cidade dotada de um padrão específico de sociabilidade que se caracteriza pelo insulamento social e espacial dos indivíduos em núcleos comunitários fechados que se apresentam como células incomunicáveis entre si”.

A ampliação do olhar para além dos contornos já conhecidos leva-nos a compreender inicialmente algumas ocorrências do silêncio, bem como o uso social que dele se faz. Adentremo-nos, pois, na evidenciação de algumas de suas possibilidades.

### **Ocorrências do Silêncio: formas de sua presentificação**

Compreendido como *interrupção de fala* ou como *retraimento* desta no espectro do imaginário social numa sondagem inicial e generalizante, o silêncio concebido assim, *a priori*, vem sendo definido como aquele que permeia as situações discursivas em nossos relacionamentos interpessoais e/ou como aquele que leva o ser a um voltar-se para si na retomada preeminente de uma calma interior.

Pensar, contudo, o que vem a ser o silêncio inclui considerar situações mais amplas do que essas, já que ele não se dá somente na relação par a par ou no eu consigo mesmo; ele pode estar presente no entre um e seus muitos; pode ser um silêncio de um eu a si mesmo ou imposto por outrem; um silêncio para a escuta ou para se ignorar algo, patológico ou de cura, como um ato iminente da criação... Enfim, são tantas as particularidades e nomes adjetivando o silêncio, tantas abordagens, que poderíamos compor uma listagem enorme, ou quem sabe um dicionário do termo, se assim tentássemos fazer, sem que contudo alcançássemos seu lugar ao certo.

Os extensivos e diversos significados e sentidos do silêncio levam-nos a considerar a sua polissemia. Compreendê-lo, pois, requer o alongamento da visão dos seus possíveis contextos de realização, ocorrência e presentificação na esfera social, no âmbito do inter-humano ou no do próprio ser, considerando, sobretudo, a atitude do homem frente a ele.

Correlato às atitudes do homem, onde o silêncio é possível?

O silêncio que se sustenta nos limites do humano somente ocorre no *entre algo*. Como forma de linguagem, ele presentifica-se no *entre corpos*, num *meio* que pode ser tanto interior ao próprio ser (no eu consigo mesmo) quanto exterior (entre eu e outros).

Sendo no *entre algo* o lugar em que decorre o silêncio, gostaríamos aqui de enfocá-lo fixando nos pontos desse *entre*, o humano; sem desconsiderar, todavia, suas outras possibilidades com os entes da natureza e com o divino, apesar de não contemplá-los na discussão que aqui se propõe.



- *Silêncio do eu-(para)-eu-mesmo ou do eu consigo mesmo*

Para falar do silêncio no *entre* humanos, iniciemos por uma dimensão que tem no ápice da discussão o homem, referindo-nos ao silêncio que decorre do ser para o próprio ser.

De forma difusa, para muitos, tal silêncio é representado como o silêncio da *introspecção*; entretanto, esse silêncio que decorre nos limites do eu-(para)-eu-mesmo não se restringe somente a um voltar-se para si na busca de um auto-conhecimento ou de um auto-exame. Suas possibilidades estendem-se. Evidenciaremos aqui algumas delas, cientes de que suas possibilidades são tantas quanto os contextos em que acontecem.

Não se restringindo, pois, à possibilidade de um **auto-conhecer** e sendo externalizado como uma aparente ausência de voz, o silêncio, no âmbito do eu-(para)-eu-mesmo, envia-se também na **contemplação interior** de um eu que se volta a si ou ainda presentifica-se no viés do **silêncio-para-o-pensamento** como uma possibilidade de se constituir um diálogo das vozes no pensamento do ser. Essas serão algumas das possibilidades em que nos deteremos ao discorrer sobre o silêncio na dimensão do eu-(para)-eu-mesmo.

A ação de um Eu que se volta a si na busca de um *auto-conhecimento* é vastamente divulgada na vida social quando se trata de um silêncio realizado na dimensão do eu-(para)-eu-mesmo. Tal silêncio é muito sugerido na contemporaneidade como forma de levar o homem ao recolhimento, procurando conhecer a si mesmo à guisa de sustentar e suportar o caos.

Esse silêncio para a busca de um auto-conhecimento tem sido também historicamente veiculado nas mais diversas sociedades. Nos romances arturianos, como os investigou Carreto (1996), por exemplo, encontramos um personagem que se apresenta para a sociedade medieval como aquele que almeja se conhecer em silêncio – é Calogrenant, personagem da corte do Rei Artur que se institui “sete anos de silêncio para construir o sentido, curar a ferida narcísica [...] e engendrar uma palavra madura, plena” (*idem*, p. 233). Tal personagem revela-nos uma atitude marcada pela naturalidade da época medieval na busca silenciosa de seu auto-conhecimento, o que, contudo, não encontra similaridades na atualidade, apesar de se ter, em ambos os contextos, o objetivo comum de tentar compreender o eu interior em silêncio.

Entretanto, há que se ater, sobretudo, à base sobre a qual o silêncio irá sustentar-se no viés do auto-conhecer: se um conhecer que toma o próprio Eu como objeto que se quer conhecer, ou se um conhecer em que se busca um diálogo consigo mesmo. Vejamos como procedem.

Encontramos em Cunha (1981, p. 37) uma idéia bastante ampla da dimensão do conhecer-a-si-mesmo em que se afirma que “a humanidade se inicia no momento em que o homem reflete, não só quando passa a conhecer, mas quando se conhece”. Não podemos negar – e não estamos aqui para isso – a importância do conhecer-se-a-si-mesmo, até mesmo porque esse ato sustenta-se quando os indivíduos, ao encontrarem-se consigo mesmos, tornam possível a abertura para o acolhimento do outro na relação (BUBER, 2007). O conhecer-se a si necessário é para que o Eu saiba que *pode* responder àquele que o interpela.

Todavia, há que se ater à forma de se alcançar o auto-conhecimento. Para muitos, conhecer-se é dizer: “Eu sou assim” (BUBER, 2001, p. 93). Para esses, conhecer não é senão o seu modo de ser. Aquele que dessa forma se coloca em silêncio o faz para tomar “consciência de si como ente-que-é-assim e não-de-outro-modo” (*idem*, p. 93), ao fixar-se no ser que inevitavelmente é. Procedendo de tal forma, o indivíduo não se assume como um ser egoísta, ele torna-se, sobretudo, um ser egótico, já que passa a se ver pelos *assim(ns)* que constituem as partes de seu todo, tendo como base os *(não)assim(ns)* e os outros *assim(ns)* dos sujeitos que o circundam. Aqui, coloca-se em silêncio para se conhecer. Mas, de tal forma procedendo, o silêncio do homem distancia-o de sua inteireza por levá-lo a tomar consciência não de sua completude, mas dos *assim(ns)* gotejados que compõem sua vida. Ele não passa senão de um objeto que vai se definindo para si mesmo a partir das partes que ele tenta compreender. Posso dizer-lhe somente que esse é um ser de remendos, e que, quando muito, descobre-se como um quebra-cabeça de peças faltosas.

Apesar de não termos encontrado na realidade da vida, no âmbito de nossas observações, o silêncio de um Eu consigo mesmo na busca de um auto-conhecimento, encontramos na narrativa que se segue uma percepção sobre o conhecimento que uma pessoa apresenta de si, permitindo-nos compreender de que forma seu modo de conhecer-a-si-mesma influi no seu relacionamento com o outro.

### *A redenção dos que não tem sangue de barata*

*Visitas na escola: palestra para os professores com profissionais especializados em fonoaudiologia, psicologia e audiometria. A psicóloga começa a oratória resgatando o vivenciado há poucos minutos nas salas:*

–“Quais os principais problemas que os professores têm enfrentado em sala de aula?”.

Fazendo o uso do *brainstorming*, a criatividade coletiva começa a surgir:

–“Indisciplina”.

–“Dificuldade de aprendizagem”.

–“Agressividade”. (...)

–“Calma! Nós estamos aqui para ajudá-los a identificar essas dificuldades. E encaminhamos os alunos para a clínica se for necessário após uma triagem (...). Uma mãe me perguntou: “Quando o meu filho vai me-

3

lhorar? Dois meses?”. Eu disse para ela: “Mãe, eu não tenho receita de bolo não”. E é a mesma coisa, pessoal, o que eu tenho pra falar pra vocês(...)”. – todos, porém, desejaram soluções mais concretas.

Iniciam-se as demonstrações da Terapia do Processamento Auditivo. Os professores são convidados a experimentar um teste:

–“Todos de pé! Façam uma concha com as mãos e coloquem nos ouvidos. Vamos recitar juntos esse poema enquanto outras pessoas vão atrapalhar com barulhos”.

Começa-se a recitação:

“Eduardo era um menino (Plac! Pléc!)

Que gostava de sonhar (Bum! Pow!)

Sonhava que era um astronauta (...)”.

A recitação vai acontecendo e os barulhos aumentando. No fim os professores constatam: –“Pior que é bem isso mesmo que acontece. Coitados! E a gente cobra tanto!

4

*A fonoaudióloga comenta:*

–“Essa é um a das atividades que fazemos para amadurecer o aparelho auditivo (...). E vocês também podem fazer com os alunos. Por que não?”.

E inicia o convencimento pelos exemplos:

–“Quando eu ficava nervosa em sala de aula eu usava a estratégia de falar em espanhol. Os meninos falavam, “lá vem ela com o espanhol”. Mas funcionava. Professor tem que ter estratégias com os alunos desatentos. (...) Eu sempre falo que a gente não pode descartar os conhecimentos do professor. Professor sabe muito. Mas a fono sabe lidar, porque ela é que foi lá, abriu os cadáveres, né? Estudou! (...)”.

Um equipamento será a salvação:

–“Isso daqui é um amplificador de voz. É ótimo para menino desatento. É uma boa estratégia (...). Professor tem que aprender

5

a gritar, gente! Coloca a mão aqui na barriga (o ato é multiplicado entre os professores). Olha, só! É diferente quando você grita colocando força aqui (na barriga) e quando você se esgoela forçando as cordas vocais. Professor tem que gritar mesmo, né! Tem hora que não tem jeito. Mas tem que saber como gritar sem prejudicar as cordas vocais (...). Eu costumava dizer, quando eu era professora, que eu não tinha sangue de barata. Por quê? Porque se você pisar na barata, o que acontece? Ela faz *plac*. E se vocês me irritarem, eu falava para os alunos, eu faço o que? Eu grito”.

Finaliza-se com as frases de efeito:

–“Eu sempre falo isso no fim das palestras nas escolas: Professor, sua voz é seu instrumento de trabalho. Cuide bem dela!”.

6

Na decorrida história, apesar de não haver a expressão de um silêncio próprio patenteadado no conhecer-a-si-mesmo, tomamos as palavras da fonoaudióloga como o múnus de seu espelho. O conhecimento que essa profissional tem de si é o de que ela não tem “*sangue de barata*”, o que sugere um encapuzar de suas fragilidades, posicionando-se intolerável com qualquer ato indisposto do outro. Invulneravelmente ela reconhece a si mesma como ser que é assim e não-de-outro-modo, como um ser que grita e não que suporta a voz do outro.

Existe, porém, uma forma de conhecer-a-si-mesmo que é plena, e esta só é possível quando o ser encontra-se-a-si-mesmo, mas não para tomar a si como objeto do próprio Eu e sim para se conhecer como uma singularidade concreta. O ser aqui não se constitui como um egótico, apresenta-se como uma “pessoa que [...] encontra a si mesma” (BUBER, 2007, p. 81). E é no encontrar a si que poderá se abrir para encontrar o outro. Ser *pessoa* significa ser, portanto, no viés buberiano, o suporte da alteridade de outrem, significa dizer mesmo em silêncio: “Eu sou...”, porque como pessoa e não como algo utilizável, toma a “consciência de si como participante do ser, como um ser-com, como um ente” (BUBER, 2001, p. 93). Tal atitude não pôde ser observada na história narrada, já que ali a profissional conhecia-a-si-mesma como um ser intolerante, e que, ao gritar, tinha que fazê-lo da melhor forma para poupar o Eu físico. A consciência de si ali habitada não é a de um ser participante, mas sim de um dirigente de bocas abertas e fechadas.

O silêncio, pois, que o homem coloca a si para objetivamente se conhecer, tomando o seu Eu como um espelho para conhecimento de suas partes, nada mais é do que um silêncio que issifica a sua própria vida: eu conheço-me enquanto objeto. O silêncio, entretanto, de um homem que intenciona conhecer-se em plenitude pode constituir-se uma forma de dialogar com as vozes sociais que o constituem, e esse Eu enquanto vive estará a conhecer-se.

O que se denota aqui é também a existência de uma dualidade posta ao silêncio em conformidade com a ação tomada pelo homem. A concepção dual de Buber (2001, p. 94) explica-se no exemplo: “não há duas espécies de homem; há, todavia, dois pólos do humano. Homem algum é puramente pessoa, e nenhum é puramente egótico; nenhum é inteiramente atual e nenhum totalmente carente de atualidade”. O silêncio apresenta-se pois como um fenômeno dual para o homem, já que ontologicamente a atitude do mesmo é dual no mundo (*idem*). Por tal dualidade, compreendem-se duas vertentes diferentes que coexistem no ser. Nessa coexistência não tramita uma terceira forma, como o seria se trabalhássemos com a compreensão de duplicidade, a qual supõe a existência de duas coisas diferentes, num sentido quantitativo, que se juntam, ou de uma mesma coisa que se duplica, na composição de uma terceira forma. Na dualidade está imbuída a idéia de que se encontra no ser, que *assim* o é, a decisão por uma ou outra atitude.

Chega-se aqui para apontar uma fresta na busca desse auto-conhecimento via o silêncio: tendo como base a proposição da dualidade da escolha no mundo, o homem pode decidir conhecer-a-si-mesmo, reconhecendo-se como ser dialogal na abertura; ou conhecer-a-si-mesmo, dissecando-se e issificando seu próprio ser. Essa é a responsabilidade que o ser pode tomar ao conhecer a si.

Ainda no viés do eu-(para)-eu-mesmo há, além da guisa do auto-conhecimento, o voltar-se para si sob a forma da *contemplação* como uma das possibilidades. O contemplativo silencioso realiza-se na dimensão do eu consigo mesmo, mas pode também decorrer na situação de um Eu que contempla um ente externo. Discorremos mais à frente sobre essa segunda possibilidade contemplativa.

O silêncio contemplativo do eu-(para)-eu-mesmo decorre, em termos de uma introspecção, num adentrar em si com vistas a buscar um “momento de plenitude suscetível de transcender a prisão da palavra e do corpo” (CARRETO, 1996, p. 313). A contemplação tem sido usualmente reconhecida e requisitada como forma de se alcançar um estado sublime, um estado que permita ao corpo transcender mentalmente as limitações do físico.

Não raro, são veiculados modos e exercícios para que o Eu, recolhido em si, atinja a contemplação, visando libertar corpo e mente das ocupações e perturbações rotineiras da vida. A mais usual tem sido ensejada pela meditação. Tal prática é muito focada por algumas entidades e muitas delas trazem uma idéia de silêncio que parece aproximar-se daquela que é empregada por aqueles que tomam o próprio Eu como objeto.

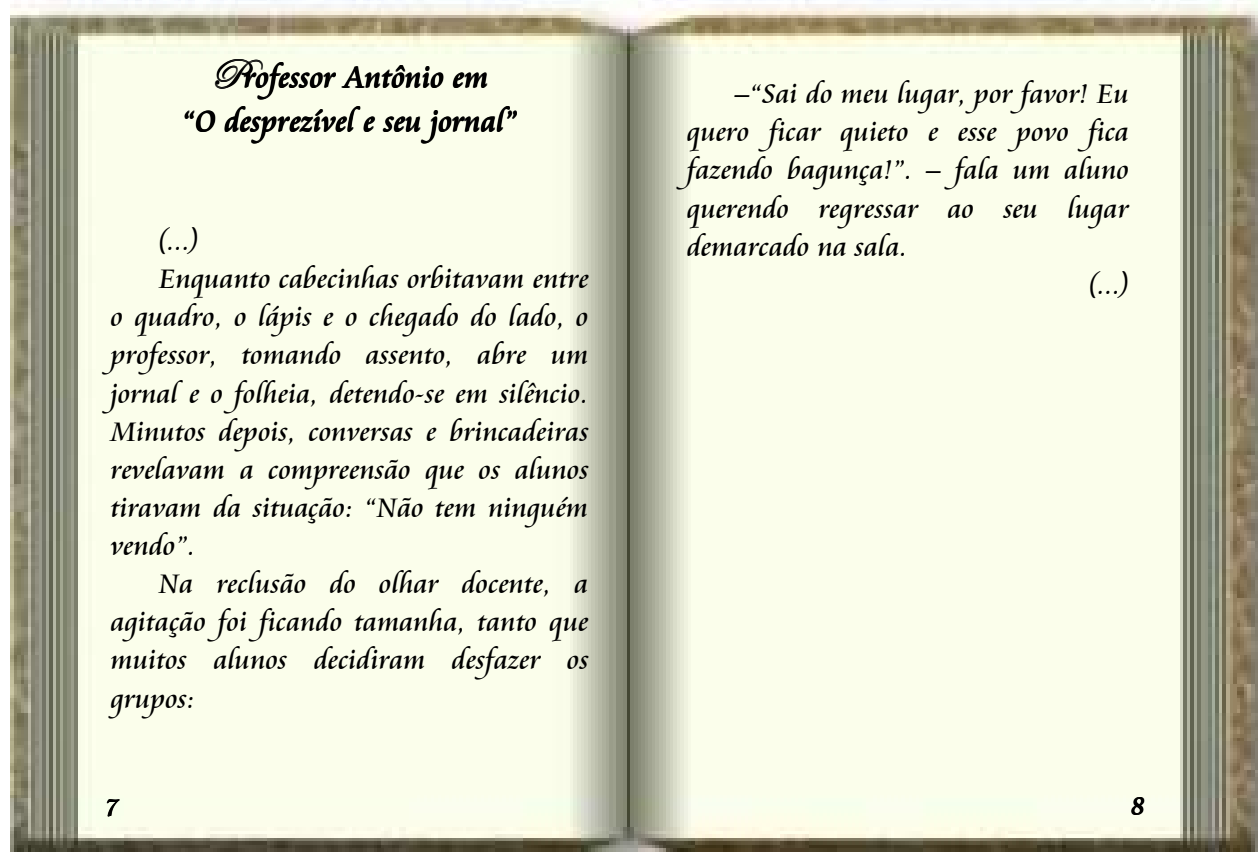
As práticas de meditação, em sua grande maioria, compreendem que nossas mentes estão em um total movimento de pensamento e que por meio de uma atenção pode-se diminuir a circulação dos mesmos. Essa atenção pode ser obtida, segundo tal crença, ao se colocar um silêncio na mente, voltando o foco para uma centralidade que possibilitará lugar para a contemplação do Eu espiritual/transcendental. Os exercícios que muitas práticas de meditação suscitam têm com objetivo “liberar a mente do jorrar contínuo dos pensamentos” (SILVA & HOMENKO, 1980, p. 87), envolvendo nos modos de uma seqüência introdutória o posicionamento adequado do corpo e a atenção na respiração para que o indivíduo possa experimentar a “fração de segundo em que [...] [a] mente estará totalmente concentrada na respiração, [e no] momento em que os ruídos não perturbam mais, a mente não fica invadida por pensamentos e o mundo exterior não existe mais” (*idem*, p. 94-95, *inserção nossa*).

Via algumas práticas de meditação, como apresentadas, a concentração é requisitada por um silêncio que supõe calar a mente, que supõe esvaziá-la para dar lugar à contemplação do eu interior. Na seqüência que propõem, o “primeiro passo para a paralisação do pensamento conceitual é cortar a cadeia de conceitos e palavras associadas que inundam nossa mente” (SILVA & HOMENKO, 1980, p. 90). É, pois, literalmente uma

tentativa de afastar o outro que está em nós presente na forma de uma voz no pensamento internalizado. O objetivo da meditação é exatamente eliminar, pela prática que denominam de “rótulo mental” (*idem*, p. 103), a percepção de fenômenos psíquicos acumulada por impressões na mente, sugerindo que ao estar em concentração e ver “mentalmente uma pessoa falando [...], [o rótulo] mental poderá ser “vendo”, ou “ouvindo”, conforme a impressão mental predominante” (*ibidem*, p. 100, *inserção nossa, aspas do autor*). Esse rótulo mental é “apenas um auxiliar usado para facilitar, controlar e estimular a Plena Atenção” (*ibidem*, p. 103); num outro ângulo, esse rótulo, esse dizer interior “ouvindo isso” é uma forma de amarrar o que se percebe na mente para eliminar.

Reúnem-se em tal prática tanto a aparência de um silêncio que é visto como uma ausência de vozes/sons, quanto o silêncio que é o nada, que é o vazio, a inatividade de pensamentos. O silêncio aqui objetivado para que o pensamento deixe de transitar transparece mais como um silenciamento das vozes do outro na mente do que como uma forma de se atingir a plenitude do próprio Eu ao tentar perceber-se como uma totalidade.

Na dimensão do silêncio do eu-(para)-eu-mesmo decorreram algumas situações na sala de aula em que o Eu procurou colocar um silêncio em si, como posto na narrativa a seguir:



Há nas entrelinhas a colocação de um silêncio no si mesmo; entretanto, como observado, não se sustentou aqui a intenção contemplativa interior. Antes, o silêncio do eu-professor-para-o-si-mesmo, face à apreciação da leitura do jornal, é um silêncio, como se reforçará adiante, que transpassa uma atitude de indiferença para com o outro; apresenta-se à semelhança do “silêncio da pedra – morto, porque alheio à vida” (ILLICH, *s/d*, p. 61). A quietude que também um dos alunos busca face ao tumulto dos colegas não dá margem para que caracterizemos sua necessidade de silêncio como uma pretensão para a plena contemplação de si; antes, sua forte vontade de “arrancar” o colega do lugar sugere a tomada de um relacionamento Eu-Isso com o mesmo; denotando, nesse seu ato expansivo de querer ficar em silêncio, uma tentativa de afastar o outro para que consigo pudesse se encontrar objetivamente.

Buber (2007, p. 41), entretanto, apresenta outra forma de conceber a contemplação, sem necessariamente tomarmo-nos a nós próprios por objetos de esvaziamento. Para ele “o *contemplador* não está absolutamente concentrado. Ele se coloca numa posição que lhe permite ver o objeto livremente” (*itálico do autor*), ou mesmo ver a si livremente. O contemplador “espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará. Só no início pode ser governado pela intenção”, intenção ou desejo do Eu contemplar a si; “tudo que se segue é involuntário” (*idem*, p. 41), já que o contemplador não poderá controlar o que contemplará em si. A contemplação, portanto, lhe acontecerá, e naquilo que se contempla verdadeiramente não se valoriza, segundo Buber (2007), nem o caráter e nem a expressão, mas a inteireza do ser encontrar-se-á aberta a toda possibilidade contemplativa.

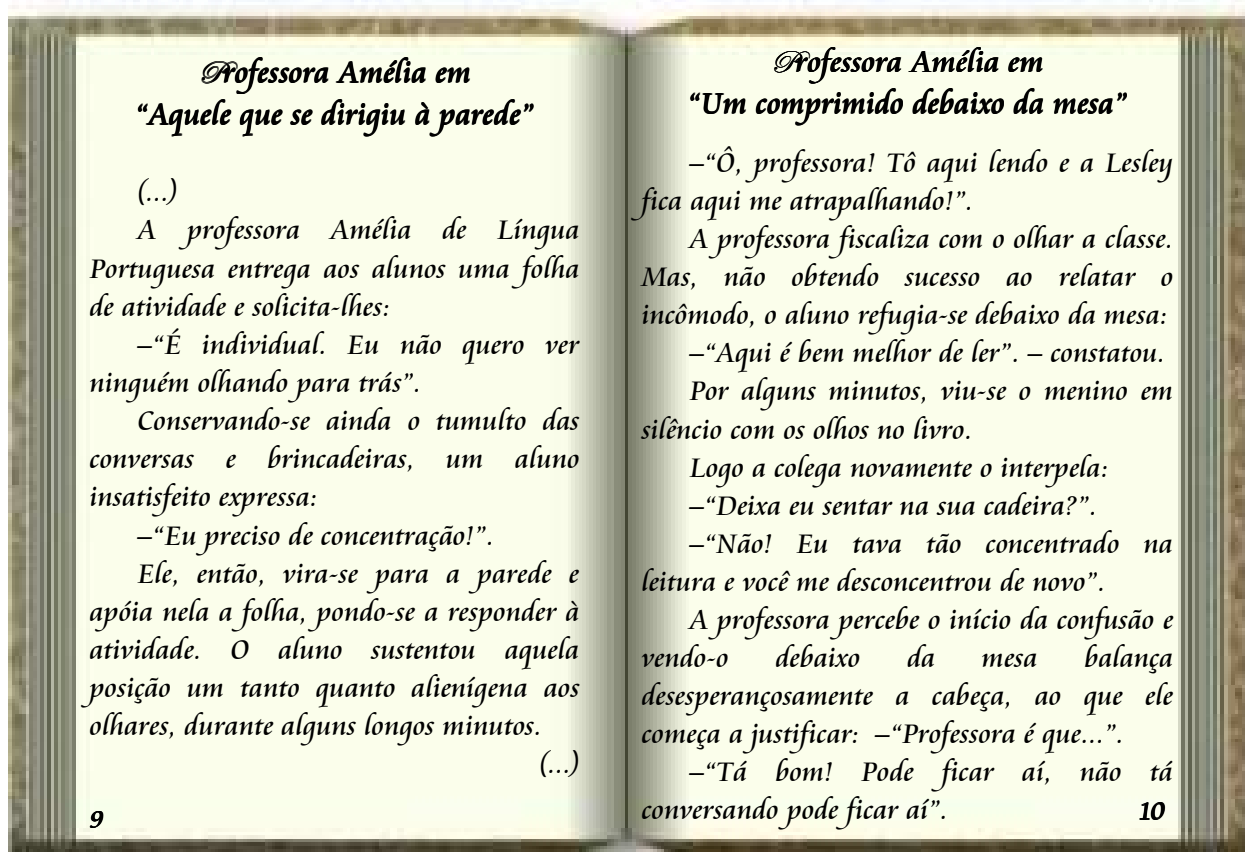
O silêncio contemplativo do próprio Eu pode ser, pois, um acontecimento, em que a única coisa que se pode prever é a intenção inicial de abertura à espera deste acontecer. Sendo um acontecimento, o silêncio é contrário ao veiculado por aqueles que anseiam se contemplarem esvaziando a si mesmos. O “nada existencial” pode contemplar uma agulha? Se tentarmos fazer com que nada, que nenhum pensamento ou palavra fique em nosso Eu, impossibilitados ficaremos de contemplar qualquer grão de areia que se ache em nós.

Aquele que toma a si como uma presença contemplará sua inteireza num acontecimento que se dará por todos os poros (BUBER, 2001), sem que de si afaste o outro. No fluxo dessa contemplação interior, o apelo a mim mesmo se extinguirá e então é aí que haverá, mediante o que nos relata Buber (2007, p. 34-35), “o silêncio. Não veio réplica alguma. Agucei o ouvido, porém não percebi nenhum som [...] eu esperava a resposta [...], veio silenciosamente a resposta, ela não veio, ela aí estava [...] antes do meu apelo ela aí estava e deixou-se acolher por mim agora que me abri para ela”. A despretensão silenciosa torna-se, pois, o aquecedor da contemplação do si mesmo.

Outro ponto relevante não poderia deixar de ser mencionado: além dos silêncios instaurados com vista ao auto-conhecimento e à contemplação interior, quer-se adentrar,

ainda nessa dimensão do eu-(para)-eu-mesmo, o viés do *silêncio-para-o-pensamento*, atentando-se, sobretudo, para a possibilidade do silêncio constituir-se um *diálogo das vozes no próprio pensamento*.

A idéia remissiva na efetivação do *silêncio-para-o-pensamento* vem sendo compreendida por uma proposição um tanto quanto irrevogável da necessidade de silêncio para a subseqüência do ato de pensar. Quando se elege essa finalidade do silêncio na vida, parte-se de um silêncio que irá presentificar-se não para que os pensamentos fiquem estagnados, como no caso das proposições exaltadas por algumas práticas da meditação, mas para que eles transitem nos campos mentais mesmo que não sejam verbalmente comunicáveis. A finalidade comumente pretendida com a instauração do silêncio, o desencadeamento do pensamento, ficou bem nítida em algumas situações do contexto escolar, como expresso no recorte de algumas narrativas:



Em ambos os fatos, os alunos pareceram sentir a necessidade de um silêncio para si próprio em meio a um contexto agitado e tumultuado como o da sala de aula. Refugiando-se, então, embaixo da mesa ou dando as costas para os colegas ao virar-se para a parede, tentaram buscar em suas mentes as vozes dos ausentes-presentes, fechando-se às vozes externas a fim de concentrarem em uma dada atividade. Quantas vezes não fazemos isso



quando queremos nos concentrar numa leitura, num filme, etc?. Contudo, não é possível afirmar a decorrência de um diálogo das vozes interiores nesses atos silenciosos dos alunos, já que o autêntico encontro cabe somente a eles considerar. O que se quer dizer, sobretudo, é que não se pode afirmar o quanto as atitudes dos garotos aproximam-se do dialógico, já que para tal “não é suficiente dirigirmos o nosso pensamento ao outro sujeito pensante por nós apenas pensado” (BUBER, 2007, p. 63). O dialógico reside no acontecimento, em que o outro pensado é visto em sua inteireza pelo pensante.

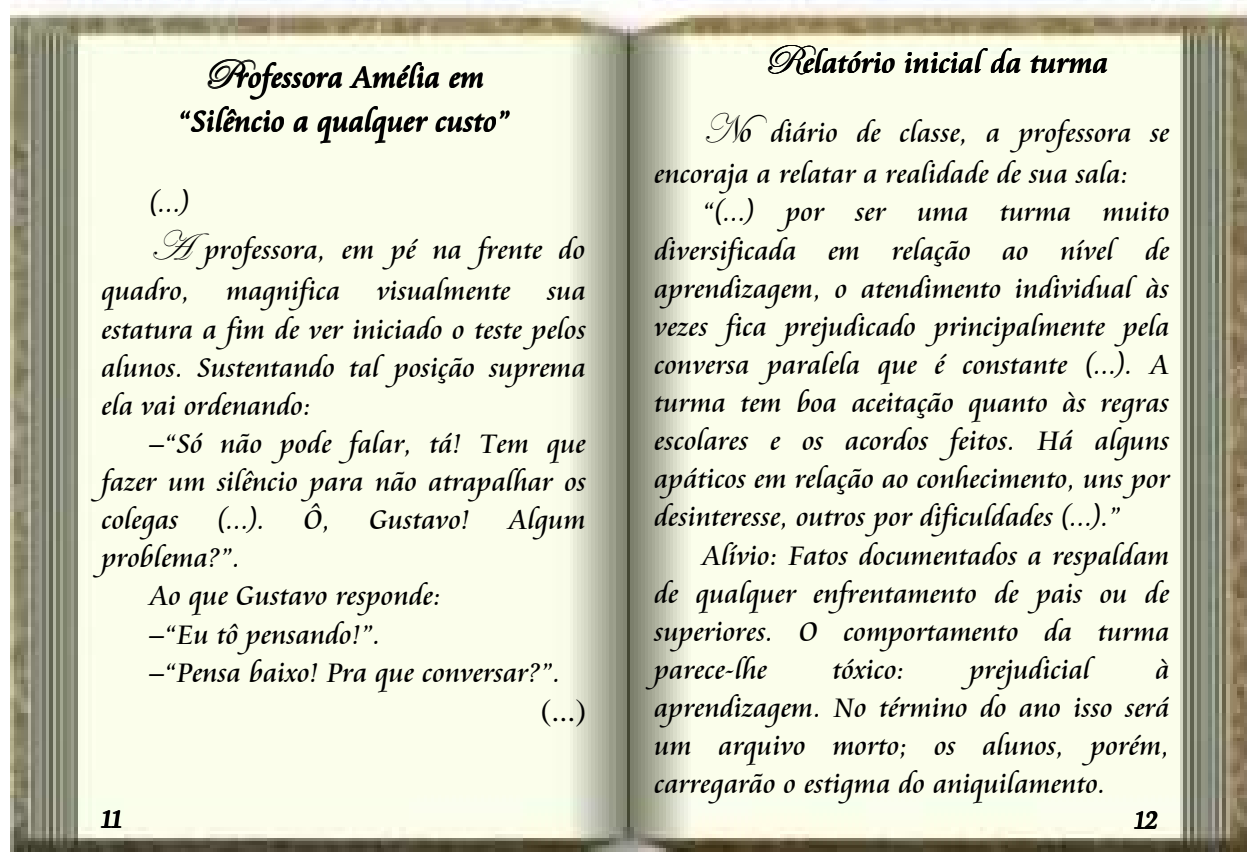
De forma alguma se tem aqui por horizonte esconjurado a tomada de concentração via o silêncio; tal ato é partícipe do viver. Quer se mostrar, entretanto, que, face à vivência dialógica, o que devemos também trazer para a atualidade dos nossos pensamentos é o viver dirigido ao outro também não-pensado, ou seja, o outro não delimitado em nossa mente, assim como também o viver autenticamente dirigido à concretude do outro fisicamente presente (BUBER, 2007).

Decorre, em tal contexto narrado, uma pequena incandescência da possibilidade da atualização do dialógico na vida onde, apesar dos garotos tomarem o silêncio-para-o-pensamento fechando-se no seu si mesmo, ao outro na externalidade atentaram-se, oferecendo-lhe uma resposta. Houve, portanto, um dirigir-se ao outro, mesmo que tenha sido feito por uma resposta que não se apresentou como a mais gentil: “*Eu tava tão concentrado na leitura e você me desconcentrou de novo*”. Tal atitude de abertura, potencialmente atualizadora do mundo do Tu, difere, entretanto, do silêncio que o personagem Calogrenant, dos contos arturianos, instituiu a si mesmo com a pretensão de buscar, ano após ano, o conhecimento unicamente em seu próprio interior. Tal personagem dos contos medievais sugere, “à semelhança de algumas correntes filosóficas orientais, que o Conhecimento é, antes de mais, uma questão de interioridade, consistindo na procura da via, do Centro” (CARRETO, 1996, p. 233) do ser. Contudo, ao tentar buscar por sete anos o conhecimento em si mesmo, inevitavelmente negou-se a alteridade e a potencialidade de desenvolver o conhecimento com o outro. Olhando a si como um ser auto-suficiente, Calogrenant acabou por declinar a possibilidade de renovação do conhecimento face ao outro. Seu silêncio na verdade apresentou-se como fruto de uma eguidade e seu ser constituiu-se por um viés “demoníaco” (BUBER, 2001), na medida em que tudo o que conhece parte somente de si.

A necessidade de reclusão dos alunos em silêncio, no contexto citado, difere da busca do conhecimento somente em si como realizado por Calogrenant. No ato de volverem-se silenciosamente para debaixo da mesa ou virando-se para a parede, como que “escondendo-se” de um perturbador, eles acabaram ignorando as presenças, porém não permaneceram totalmente no mundo do Isso, como o fez Calogrenant, já que não negaram o outro quando esse lhes exigiu uma resposta.

Mesmo não havendo um total aniquilamento do outro exterior, pois lhe foi dirigida uma resposta na ocasião, não é possível afirmar o quanto os seus pensamentos, destinatários de um silêncio, aproximaram-se do dialógico, já que para tal “não é suficiente dirigirmos o nosso pensamento ao outro sujeito pensante por nós apenas pensado” (BUBER, 2007, p. 63), e a isso tais alunos se propuseram quando procuraram se concentrar numa dada atividade. Um pensamento cujas vozes dialogam anela do pensante uma visão do outro pensado em sua inteireza. Face a uma vida dialógica, portanto, além do viver dirigido à concretude do outro fisicamente presente, o que devemos também trazer para a atualidade dos nossos pensamentos é o viver dirigido ao outro não-pensado, ou seja, ao outro não delimitado em nossa mente.

Decorre que o excesso na fixação de algo ou de uma voz no pensamento tem obstado a possibilidade para o acontecimento do não pensado, a partir da tramitação da idéia de uma produtividade mental em silêncio. A ação de objetivar as vozes no pensamento inegavelmente proporciona, em muitas ocasiões, êxito às atividades do homem; fere-se, entretanto, a experiência dos limites, quando se intenciona estender o silêncio a outro, a fim de que esse principie seu pensar. Nas narrativas que se seguem, o silêncio realiza-se no outro, por vezes contrário à sua vontade.



A ideologia que perpassa o silêncio imbuído na idéia do “pensar baixo” e do prejuízo da “conversa paralela” é exatamente a de que por meio dele se alcançará o pensamento na mente. Bem certo é que, a título de concentração, poder-se-á atentar mais às vozes que foram “*outrora relação real entre as pessoas*” (VIGOTSKI, 2000, p. 25, *itálico do autor*). Não se entende, contudo, por que as exigências do ficar em silêncio para pensar são tão exaustivas a ponto de querer que a completude do ser recolha-se ao silêncio.

Muda-se, então, o foco e anseia-se até mesmo por fazer com que o outro se cale, intentando que até seu próprio pensamento fique em silêncio para que somente outro Eu possa falar-lhe. Parece-nos haver, portanto, uma vontade humana de ter o outro sob seu controle em silêncio, para que a partir daí a instrução possa ter seu efeito. Essa situação pôde ser perscrutada em vários momentos do contexto escolar, mas em uma, especificamente, vemos a professora caçar a todo tempo a expressão verbal dos alunos, intencionando também a imobilidade dos mesmos. Tais comportamentos, silêncio e imobilidade, pareceram constituir para ela garantias de que conquistou seus objetivos de ensino, já que se conseguiu o direcionamento, ou um suposto direcionamento, dos alunos à atividade.

***Professora Amélia em  
“A infusível na terra do Congresso”***

*Novo dia, um recomeço. Lá estavam os desejosos de não terem entrado na toca do coelho. O estudo da língua mãe recomeça:*

*–“Eu vou entregar essa folha aqui de produção de texto”.*

*–“Professora, pode fazer na própria folha?”.*

*–“Pode! Só não pode conversar! Senta correto!”.*

*Apagam-se as luzes. Ao autor da façanha impera-se: –“Senta menino!”.*

*Um aluno exprime incompreensões na atividade: –“Eu não tô entendendo nada!”.*

*A professora põe-se a explicar: –“Tá aqui, de aluno. Como é o adjetivo disso? Como se chama essa nossa reunião aqui?”.*

*Nenhuma resposta lhe sobrevém.*

13

*A professora encabeça outro exemplo:*

*– “De criança, é infantil o adjetivo”.*

*A luz da sala é novamente apagada.*

*–“Vou registrar aqui no livro. Eu falei que ninguém tocava aí”. – ela se exalta.*

*O aluno justifica:*

*–“Uê, mas eu não tinha ouvido isso”.*

*–“Muito engraçadinho!” – registra seu nome no caderno cortando-lhe sua ousadia.*

*A professora volta a explicar: –“Se não tiver aqui na relação do caderno você vai olhar no livro. Vamos aprender a pesquisar”.*

*Um trabalho é relembrado: –“Gente! Esse trabalho aqui é para o dia três. Você tem que vir aqui na biblioteca e pegar um livro, ler e responder essa folha”.*

*–“Mas tem que vir à biblioteca?”.*

*–“Mas é claro. Na sua casa não tem o livro. Você tem que vir pegar”.*

*–“Não podia ser qualquer livro não?”.*

14

–“Oh! Esses livros aqui estão reservados pra vocês na biblioteca”.

Outro aluno pergunta: –“Professora, que página é essa atividade?”.

–“Você está aprendendo a pesquisar. Olha no índice. Locução adjetiva (...). Lorraine? Cadê o uniforme?”.

–“Tá aqui!”.

–“Saia da sala! Sabe que não pode!”.

–“Ai professora!”.

–“Vista o uniforme ou saia da sala!”.

A blusa percorre-lhe o corpo.

–“Professora, eu não tô entendendo esse negócio de adjetivo”.

–“Oh! Vou dar outro exemplo. Quem nasce em Brasília como que chama?”.

–“Candango!”. – concluem alguns.

–“Não! Brasiliense! Quem nasce no Brasil é brasileiro. Quem nasce em Brasília é brasiliense. Candango é quem veio há muito

15

tempo para construir Brasília. Candango é quem já é velho.

Desprovida de segundas intenções, uma aluna para tirar prova de que compreendeu, compara: –“Então você é candanga, né professora? Porque você é já velha (...)”.

–“Não! Eu não sou velha. Eu não vim construir Brasília (...)”.

A professora tenta consertar: –“Como muita gente não tá encontrando a lista dos adjetivos aí, eu vou deixar fazer essa atividade em casa e vou entregar um livro para leitura. Guardem a folha”.

A professora distribui os livros. Alguns transitam de mão em mão, ao que a professora se incomoda com a confusão:

–“Não é para trocar o livro! Não tem livro bom só de olhar a capa. Tem que ler”.

–“Professora, mas esse eu já li”.

–“Não! Não! Senta direito! Agora vai valer ponto!”

16

–“(…) Fecha a boca Felipe! Se você ler alto você atrapalha o colega!”.

Toca o sinal do primeiro tempo da aula.

–“Acabou!” – dizendo isso a professora finaliza os objetivos de sua primeira aula.

–“Presta atenção. Não vou repetir. Eu vou passar esse texto e você vai e circular as palavras que não sabe. As palavras que não souber, vai pesquisar no dicionário em casa. O nome do texto é Solidariedade, coisa que a gente tá precisando saber por aqui!”.

Durante a atividade proposta, a frequência das conversas vai e volta. Num arquétipo policial, a professora ameaça com um papel e uma caneta registrar nomes:

–“Estou pedindo para fazer silêncio! Fecha essa boca, Samuel! (...) Vou observar o comportamento! Agora lendo!”.

Um menino responde: –“Já li!”.

–“E quantas palavras você encontrou

17

que você não sabe o significado?”.

–“Nenhuma!”

–“Pois vá procurar (...)!”.

–“Gente! Agora guarda a caneta. Não é pra pegar em nada. Só a folha, para ouvir! Vamos ler em voz alta. Vai Vanessa!”.

O texto começa a ser lido, mas alguns alunos reclamam: –“Eu não tô ouvindo!”.

–“Não fale!”. – exclama a professora.

–“Mas eu não tô ouvindo!”.

–“Fica sem ouvir, fica sem pensar, mas não fale!”. – detalha sua vontade.

Enquanto o texto é lido, a professora vai recolhendo o seu material e ordenando:

–“Agora, lê você!”.

–“Não professora!”.

–“Só um pouco, você sabe ler, falar...”.

O aluno começa a ler. O sinal toca. Pernas correm, braços suspensos balançam, bocas gritam. Os títeres vão para o recreio.

18

Como bem se perscruta nas linhas, a professora sente uma necessidade imensurável de que o outro fique em silêncio, não se importando com nada que os alunos façam desde que não apareçam verbalmente. Não é relevante, portanto, se eles ouvem, se pensam, se vivem; somente não devem tomar qualquer ponta no enredo. Manifesta-se aqui a necessidade docente da completude silenciosa do outro, em que se tenta até mesmo inserir um silêncio no pensamento, como bem sua fala expressa: “*Fica sem ouvir, fica sem pensar, mas não fale!*”. O porquê dessa atitude só se revela no desvendamento da intenção humana em manejar o outro, o que é mais fácil, numa perspectiva comum, se forem calados também os seus pensamentos, dando ouvidos a algo de “maior” interesse.

Indagamos, entretanto, se seria possível o pensamento de um indivíduo estar em silêncio – um silêncio calando as outras vozes que o constituem – para que a partir daí o pensamento de outrem pudesse sua mente adentrar. Se a resposta a essa questão for positiva, teríamos que admitir que seria necessário destituir todas as vozes sociais que falam no pensar de um indivíduo para que somente o pensamento de seu Eu pudesse se manifestar. Isso significaria retirar de seu eu toda a representação, esvaziando-o para que somente as suposições estritamente de seu Eu pudessem ali fazer morada, o que é o mesmo que dizer que o indivíduo, por vontade própria, teria que abdicar de pensar por si mesmo, outorgando a outrem o poder de fazê-lo para si.

Porém, não se pode deixar de considerar que o pensamento autônomo é sempre uma possibilidade latente, já que, sobretudo, “pensamento é fala (conversa consigo)” (VIGOTSKI, 2000, p. 25). Encontra-se nessa unidade indissociável pensamento-fala a possibilidade do ser dialogar consigo mesmo. Ainda, portanto, que a professora insista em calar o pensamento do ser, este em silêncio pode resistir. O que significa considerar, portanto, que o que se encontra calado é, pois, a voz da pessoa dando lugar a um aparente silêncio no externo, já que interiormente há uma fala, que “é uma fala quase sem palavras” (VYGOTSKY, 2005, p. 181), mas que “não deve ser vista como uma fala sem som” (*idem*, p. 172), mas sim como uma fala que dá suporte à existencialidade do ser. Platão (*apud* BUBER, 2007, p. 61) denominou o pensamento, a título dessa questão, como um “colóquio sem voz da alma consigo mesma”. Entretanto, Buber (2007, p. 61) chama a atenção para o fato de que “a gênese do pensamento não se efetua no colóquio do eu consigo mesmo”, a gênese do pensamento é dialógica, tem como premissa o acolhimento do outro na mente.

O calar, no que diz respeito à vocalização, é o que permite, muitas vezes, coordenar na mente as múltiplas vozes interiores, atentando-se às singularidades ali presentes. Mas o que existe na mente, na verdade, é um suposto silêncio, que nada mais é do que aquele que transparece externamente e que, por sua aparência, dada a capacidade da percepção auditiva, é compreendido pelo outro como um elemento contrário à voz. Na mente o que há são vozes advindas do mundo social que falam no pensamento (VIGOTSKI, 2000), e tais

pensamentos não são uma elaboração somente do indivíduo em si; as vozes do plano social presentificam-se nele em decorrência de uma convivencialidade no exterior e podem no próprio pensamento constituir a possibilidade de um diálogo autêntico.

O diálogo das vozes no próprio pensamento denota no jargão social uma reflexão. Todavia, vai além dessa função e não é impreterivelmente silencioso. Há um completo e complexo movimento de falas que são, ao mesmo tempo, as vozes de outros cujas ausências presentificam-se no pensamento interiorizando-as (VIGOTSKI, 2000). O silêncio como ausência de voz somente transparece externamente, pois no interior do ser ele é totalmente fala, é totalmente a presença de ausências, é totalmente sentido. Sentido quando, no face a face silencioso com um homem, que se coloca como uma presença diante do outro, pode comunicar (BUBER, 2007).

O elemento dialógico no pensamento também se confirma na proposição de que “não é a si próprio que o pensador se dirige nos degraus da formação do pensamento, [...] mas dirige-se talvez à relação básica, face à qual deve responder pelo seu entendimento” (BUBER, 2007, p. 61). Na gênese do pensamento, portanto, estão as vozes que dialogam quando, tendo o outro em mente, não se tem por objetivo o desprender-se da pessoa concreta a fim de fundar em si próprio um mundo e indagá-lo, mas quando efetivamente há uma abertura, numa postura vulnerável àquele que internamente o interpela.

O oposto disso revela-se na intenção de apagar algumas vozes na mente, destituindo e afastando-as do foco de seu pensar. Evita-se, então, o pensar nisso, naquilo ou com isso, silencia-se internamente e rompe-se com a possibilidade dialógica das vozes na mente, ainda que sorrateiramente. Isso leva-nos a tomarmo-nos meramente como indivíduos, e não como autênticas pessoas na maior parte das situações da vida, já que o mundo do Isso desprende-se até mesmo na forma com que conduzimos o outro em nossos pensamentos. Mas mesmo tomando-nos meramente como indivíduos, imprescindível é saber que o homem só consigo mesmo não é capaz de triunfar o seu conhecer, o seu contemplar, o seu pensar, etc. A existência polifônica do homem trará “os seus sujeitos em toda a sua multiplicidade” (BUBER, 2007, p. 48) para completarem e confirmarem reciprocamente as vozes em sua singularidade.

Por hora, não se pretende aprofundar tais questões. Quis se demonstrar que a não renovação dialógica no pensamento pode fomentar a objetivação de si mesmo, ou seja, o tornar a si mesmo um objeto do seu próprio pensar. O que nos alenta é saber que o pensamento dialógico é sempre uma possibilidade no horizonte.

Chegamos a mais um ponto dessa encruzilhada. Não que se possa findar a compreensão do silêncio que invade a dimensão do eu(para)-o-eu-mesmo, mas pretende-se adentrar a dimensão do *entre humanos*, voltando o olhar para o outro que se tem diante de si; tentando compreender também as possíveis formas de pensar o silêncio na atitude do

homem face ao outro: como um acontecimento numa verdadeira *relação* decorrente de um encontro entre um Eu e um Tu, ou como algo determinado/programável num *relacionamento* diante de um outro que é o Isso de um Eu, como afirma Buber (2001).

- *Silêncio do eu-(para)-o-outro:*

Não é desconhecida a premissa lógica de que a comunicação se estabelece quando “um fala e o outro se cala”, ou até mesmo, num tom mais sarcástico, que a comunicação se estabelece quando “um fala e o outro abaixa a orelha”. O senso comum em torno da realização comunicativa tem sido, pois, o do viés do calar para ouvir, do ouvir para poder falar, havendo nessa progressão a preleção de uma série de atos para a fluência comunicativa, como ocorre, metaforicamente falando, com os movimentos dos jogadores num tabuleiro de xadrez, em que um após o outro executa a sua jogada.

Fundando-se, pois, na simples observação da existência do som, dada a percepção fisiológica da audição, promove-se uma dicotomização entre fala e silêncio como se um fosse o pólo contrário do outro. Fisicamente, a percepção que emerge é a de que os órgãos da escuta e da fala estão em completo funcionamento, mas são percebidos, contudo, pelo desempenho de suas funções em alternância. Tal percepção fomenta a concepção de silêncio que mais circula na vida social: a concepção do silêncio literal, do silêncio como ausência de fala, como tipificado por Van Manen (*apud* LI, 2002); o que, entretanto, leva muitas pessoas a excluírem a possibilidade de um funcionamento simultâneo de ambos os órgãos dos sentidos.

Perpetua-se no imaginário social, pois, a idéia do “trotar” e da “progressão” comunicativa, sem que se compreenda, porém, o ouvir e o falar no que tangem ao limite de um *poder* responsável pelo outro. O homem enquanto ser falante e comunicativo revela-se, às margens da responsabilidade pelo humano, como o “*play*” e o “*turn off*” da grande vitrola do mundo, revela-se, em suma, como um equipamento de botões para um dado funcionamento desejável.

Mesmo que o ouvir silencioso para a subsequência do ato de fala na condução comunicativa seja a forma mais comumente veiculada num dado compêndio no plano social, devemos ter em mente que o comunicar vai além dessa perspectiva de que se deva estar em silêncio para poder escutar e interagir, já que também em silêncio é possível, dadas as circunstâncias de um acontecimento dialógico na relação de um Eu que considera seu Tu, comunicar, porque ali transitam sentidos. Sentidos porque o silêncio presentifica-se na fala, dando lugar a outras formas de linguagem como o olhar, o gesto, o riso, o corpo, etc.;

formas essas que abarcam a possibilidade iminente de resposta ao Tu pelo simples fato do ser se apresentar como uma autêntica presença face à palavra que lhe é dirigida (BUBER, 2007).

Esse outro não se trata, entretanto, “simplesmente de um Tu pronto para acolher e disposto a filosofar com-o-outro; trata-se muito mais e de preferência do Tu que resiste, por ser ele realmente o Outro, que pensa de forma diferente e em coisa diferente” (BUBER, 2007, p. 62). Ele é a alteridade e não posso experienciá-lo com meu silêncio ou utilizá-lo fixando nele um silêncio; o silêncio que pode vir a acontecer entre o Eu e o Tu somente poderá ser o silêncio dialogal.

Na interação com o outro humano o silêncio estabelece-se, pois, de diferentes maneiras ao lançar-se: pode ser o silêncio de homens que se tomam como o *Isso* de cada um, os quais se objetivam e se experienciam ao estabelecer um silêncio para pacificar. Ou ainda ser o silêncio de um Eu que comunica e reconhece o *outro* em sua alteridade, o outro que é o seu *Tu*, além do silêncio de um *eu-narcísico*, o silêncio de um Eu que apaga o outro por fazer da sua própria voz a voz do outro (CARRETO, 1996).

Todos esses modos de silêncio dar-se-ão em conformidade com a maneira que nos colocamos para perceber o “homem que vive diante dos nossos olhos” (BUBER, 2007, p. 41). Se me coloco na posição de *observador* do outro que me é externo, nada mais consigo do que somente “anotá-lo”, descrevendo-o de acordo com as partes que posso experienciar. Diante dessa percepção, Buber (2007, p. 41) afirma que a ação do observador está em concentrar-se, em “gravar na sua mente o homem que observa [...]. Ele o perscruta e o desenha [...] vigia [todos os traços] para que nenhum lhe escape” (*inserção nossa*). Sendo assim, aquilo que observo não será nada mais do que um objeto, no qual “um rosto nada mais é do que uma fisionomia, os movimentos nada mais são do que gestos expressivos” (*idem*, p. 41); é um olhar sem pergunta, sem resposta, é apenas um órgão – um olho que captura outros olhos na ação de olhar.

Porém, se me coloco na intenção de apenas *contemplar* o outro que me é externo, abrir-me-ei para a espera daquilo que a mim se apresentará. E nesse contemplar posso valorizar aquilo que para o *Isso* é ínfimo, insignificante. Na verdadeira contemplação, o olho deixa de ser órgão como parte de um rosto e responde em silêncio à pessoa que à sua face torna-se uma presença (BUBER, 2007).

Posso ter com outro, portanto, de acordo como o percebo, de acordo com a dualidade de minha atitude no mundo, uma autêntica *relação*, se eu considerá-lo como meu Tu, ou um *relacionamento*, se eu tomá-lo como um *Isso* (BUBER, 2001). Ou, ainda, posso ver somente o Eu com uma auréola em torno de si passando uma borracha e apagando o outro que o interpela.



A *relação* autêntica é um acontecimento recíproco entre o Eu e o Tu. Somente aqui é possível estabelecer um diálogo autêntico e somente aqui a vida é verdadeiramente dialógica porque se escolhe dizer Tu não para aprisionar, mas para reconhecer a alteridade. A vida dialógica do Eu que diz Tu se movimenta num “voltar-se-para-o-outro” de forma que “quando a ele dirigimos a nossa atenção, fazemo-lo também com a alma” (BUBER, 2007, p. 56). A atitude de tal vida não toma o outro por objeto como o faz aquele que diz Isso, porque assim procedendo issifica-se o mundo e pode-se dominar e controlar os entes ao seu bel prazer, ao passo que “àquele que vive dialogicamente, alguma coisa é dita no decorrer habitual das horas e ele se sente solicitado a responder” (*idem*, p. 54).

Mas não são todos os homens que escolhem viver uma vida dialógica; a vida que issifica, bem como a vida monológica, sobejadamente estão nos contornos da vida. Se a vida que issifica é aquela que se volta para o outro para objetivá-lo e controlá-lo, a monológica é aquela que “nunca percebe o outro como algo que [...] se comunica” (*ibidem*, p. 55). Seu movimento conduz o homem a dobrar-se-em-si-mesmo e a falar a partir de si.

No contexto escolar, como espaço em que se buscou focar o silêncio na relação humana, muitas das situações vivenciadas acabaram por revelar o predomínio do mundo do Isso na relação com o outro, e a vivência de tal silêncio, na base de tais atitudes issificantes, esteve de muitas formas coligada à opressão.

*Professor Wilson em  
“O costume de cada dia nos dá hoje”*

–“Psiu! Agora é matemática! Não pode dar nenhum pio!”. – na seqüência de uma das aulas de Ciências os alunos apressam-se em deixar a sala organizada, configurando cada corpo a um assento.

Preservando o costume, o professor entra, senta e confere um “P” ou um “F” aos alunos-numerais. Em seguida, toma o livro pronunciando a sentença monódica do dia: –“Pára de conversar! Vamos lá? Correção dos exercícios (...). Nove quintos é igual a trinta e seis o quê? Olha só, aqui foi tudo multiplicado por quatro (...).”

Um aluno cochicha percepções: –“Olha a diferença da outra aula. Essa aula é um silêncio! Porque ele ameaça muito a gente. É a aula mais tensa que a gente tem.”.

19

O professor engrossando a voz para angariar olhares, interroga: –“Pessoal, o que vocês acham mais fácil: Cento e vinte e trezentos e sessenta avos ou um terço?”.

Silêncios subentendem incompreensões. Reformula-se a questão: –“O que é mais fácil: representar isso aí (120/360) ou isso (1/3)?”.

Alguém ousou responder: –“Um terço!”.

–“Então, não é bem mais fácil representar isso e visualizar isso (1/3)? Então redutível é o quê? Sim...pli...fi...car!”.

O professor se incomoda com a desatenção de um aluno: –“Ei, você cara! Continua viajando?”.

–“(...) Agora, 3/2 é igual a X/24. Vamos reduzir! Lembrando que uma fração para ser equivalente a outra tem que dividir e multiplicar pelo mesmo número (...).”

Por algum motivo a aula foi interrompida. O sinal alvoreceu antes do toque de costume.

20

Freqüentemente, comandos imperativos levam o homem a se deter “diante de algum curso de ação apenas por estar escrito na estrada “proibido”.” (BARTHOLLO, 2002 p. 124). Na história acima apresentada, o costume de encontrar a palavra silêncio alocada na classe das interjeições foi o que deteve as ações das pessoas na classe, antes mesmo que elas pudessem escutar tal exclamativa imperante da figura eternizadora de sua proclamação diária. No esboço da fala do aluno, ante a presença de Welson, revelou-se uma percepção do silêncio: a que o associa a um comportamento de sujeição, porque existem ameaças; ameaças cumpridas conseguem um silêncio sem muito esforço de um Eu.

Nesse contexto, muito repercutido no meio escolar, o que seria o estar em silêncio? Para o professor, seria uma forma de ver contemplado no outro sua vontade; para o aluno, seria uma forma de não sofrer sanções, de não ser totalmente aniquilado, como se a sujeição ao silêncio fosse a fenda de sua existencialidade, mesmo que contida no entre a rolha e o fundo da garrafa. Àquele que pressiona a rolha, o conclamador do silêncio, perpassa uma sensaçãozinha de vitória, já que há entre os alunos engarrafados uma conversa tácita de tendência silenciosa sobre o “sacrifício da existência, sobre a renúncia à auto-realização” (BUBER, 2007, p. 66). Numa segunda narrativa, referente também ao professor Welson, reafirma-se o comportamento significativo predominante em suas aulas.

*Professor Welson em  
“A angústia finalmente tem fim”*

*Ele que se apresentar mesmo sabendo que irá lidar com alunos não inclinados ao estudo das exatas – esse foi supostamente o imaginário do professor ao encaminhar-se para a sala naquele dia, dada a expressão de insatisfação em sua face. Tentando, contudo, iludir o destino, premeditou logo uma ação:*

*–“Quero cinco filas. Venham cá! Ter seis filas é o mesmo que sentar em dupla”.*

*Depois do estrépito de pés e de cadeiras, alocou-os à forma tabular.*

*–“Pessoal, vou fazer a chamada e vou aplicar o teste para quem ficou em recuperação no 1º bimestre. Os outros se não ficarem em silêncio eu vou mandar embora. (...) Chamada! Número 1?... 36? (...) Pessoal, espera aí que eu vou ali. É pra ficar*

*21*

*em silêncio. Quem eu pegar conversando não vai fazer a prova. Essa prova é uma concessão!”.*

*Os alunos começam a conversar, mas ao contrário de outras ocasiões, conservam-se sentados. O professor retorna à classe com folhas em branco. Seus olhos ao passarem pelos alunos podiam dizer-lhes que a conjuntura afiliva arfava novamente.*

*–“Não é pra fazer nada ainda. O resto fica em silêncio que depois eu vou passar atividade para vocês. Isso daqui é só pro pessoal da recuperação! Vocês da recuperação, copia aqui do quadro”.*

**Recuperação contínua**

**1) Calcule: a) 2450 : 50 b) 425:35 (...)**

**2) Qual o valor das expressões:**

**a)  $2+3 \times 4 - 8+4$  b)  $3+(10 \times 2+7) : 11$**

**3) Explique com suas palavras quando um número é divisível por: a)2 b)3 c)5**

*Uma conversa, apresentando-lhe como*

*22*

um ato sub-reptício, sepulta-se na sentença:

–“Menina! Dá pra ficar quieta? Tô cansado de falar. Uma advertência resolve?”.

Como efeito da ameaça ela calou-se.

–“Pessoal! Vocês têm até o sinal tocar. O restante vai fazer os exercícios daqui:”

**1)Quantas dessas afirmações são verdadeiras?**

**a)  $2/5 > 1/5$  b)  $4/9 > 5/9$**

**2)Escreva em ordem crescente (do menor para o maior):  $3/8, 1/8, 7/8, 15/8, 4/8,$**

**3)Escreva em ordem crescente:  $9/8, 13/10...$**

–“Tem muita atividade para fazer, então vamos lá”. – solicita o professor.

Os alunos copiam o exercício. O professor escora-se na porta. Um aluno encaminha-se até ele: –“Welson, o que é pra fazer aqui?”.

–“Lê!” – corta-lhe suas expectativas.

Incomodando-se com alguns ruídos, obsecra: –“Pessoal! Tá conversando muito!”.

E vendo uma menina distraída, fala-lhe:

23

–“Mas como você é desocupada!”.

Outras dúvidas surgem: –“Professor, dá para você me explicar?”.

–“Não! Não dá pra explicar tudo agora não! (...)”.

Um professor no corredor anuncia a sua angústia: –“Que horas vai tocar esse sinal? Tá bom! Tá bom por hoje!”.

Na sala o professor avisa: –“Gente! Faltam cinco minutos. Quem terminou?”.

Para uma maior angústia do professor que passou reclamando na porta, Welson solicita ao diretor: –“Ei, me dá mais três minutinhos para eles terminarem?”.

Prorroga-se o tempo para liberação do comboio para o recreio. Dado o tempo cronometrado, as folhas dos raciocínios inacabados iam sendo recolhidas, enquanto ainda exigia-se compostura e silêncio.

Finalmente o sinal toca.

24

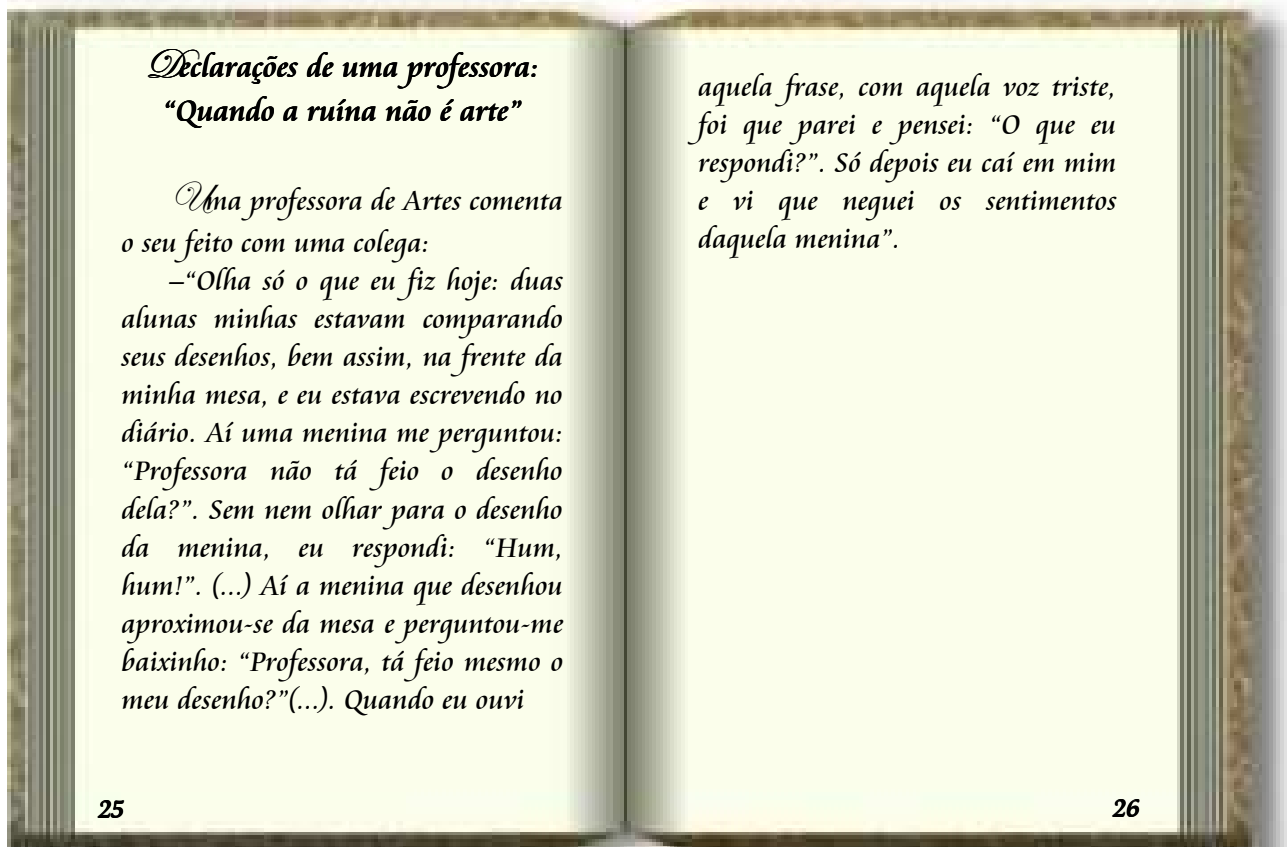
Tal história acaba por apresentar a conjuntura de várias situações em que uma atitude não responsiva pelo outro se acentua na relação desse professor com seus alunos. Há aqui um silêncio obtuso, ou seja, um silêncio que se apresenta indistinto mesmo nas situações de trocas verbais, já que, além das situações do silêncio em petições, o professor inflexionou-se em responder dignamente ao outro, sugerindo a esse ou esses o continuar em silêncio. Esse continuar em silêncio subentendido no contexto certamente decorreu da automatização das ações nessa relação educativa formal. Os alunos encontram-se assim, como que embalados na primeira marcha, refreando suas vozes para dar prosseguimento à atividade. Sendo assim, ainda que não proferidos diretamente imperativos como “cale-se”, respostas como “Lê!” à questão “o que é pra fazer aqui?”, bem como a resposta matreira “Não. Não dá pra explicar tudo agora não!”, são fortes indicativos da vedação da possibilidade comunicativa com o outro, resultando na tomada de uma forma de silêncio pelos alunos sem que sequer o professor o tenha expressado diretamente em sua fala.

Tais fatos evidenciam a existência das várias formas de silenciar, em que sequer é preciso encaixar o imperativo silêncio numa expressão verbal. Isso é factível quando a relação encontra-se automatizada. Uma relação automatizada requerirá, portanto, a menor intervenção, a menor mão humana, a minimização de falas e de explicações: todos

conseguem entrar e sair da sala sabendo suas funções, funções essas assimiladas nos vários anos apostos nos bancos escolares.

O que Buber (2007) diz a respeito desse fato é que a padronização excessiva face ao outro desumaniza o homem, porque deste é retirada toda a responsabilidade pelo outro, já que suas ações deixam de ser autênticas; sendo assim, não se responde mais ao outro, porque não se abre para a escuta, nem se percebe sua necessidade de vida. É na responsabilidade, contudo, que “me é permitido responder; e sei quem fala e quem exige uma resposta” (*idem*, p. 47). Posso responder a um Tu mesmo entremeio a uma multidão, quando o percebo “não como um número com uma máscara humana, mas, sem esforço, como uma pessoa” (*ibidem*, p. 74). O responder, portanto, alia-se à vulnerabilidade e à abertura face à alteridade. O ser irredutível que requer de ti uma resposta pode ser “um cão [que] olhou para ti, tu respondes pelo seu olhar; uma criança [que] agarrou a tua mão, tu respondes pelo seu toque; uma multidão de homens [que] move-se em torno de ti, tu respondes pela sua miséria” (*ibidem*, p. 50, *inserções nossas*). Contudo, tal miséria, tomada como uma imperfeição pelo espírito luxurioso, não se fez achar na atitude declamada pelo professor Welson; antes, sua resistência à limitação de seu Eu alocou-o no mundo do Isso de um modo aparentemente desatualizante.

O responder ao outro não se sustenta na irresponsabilidade. Ele não pode ser um responder por meio de uma “retórica da conciliação a qualquer preço” (BARTHOLLO, 2002 p. 29), em que se aplaude para não receber sanções, como fizeram os alunos do professor Welson; também não pode ser tomado por um simples repeteço automatizado, como nos contextos, por exemplo, em que respondemos “Tudo bem!” à indagação “Como você está?”, ou nos contextos em que respondemos por responder, posicionando-nos de forma imperceptível e descompromissada com o outro, como ilustrado no fato narrado:

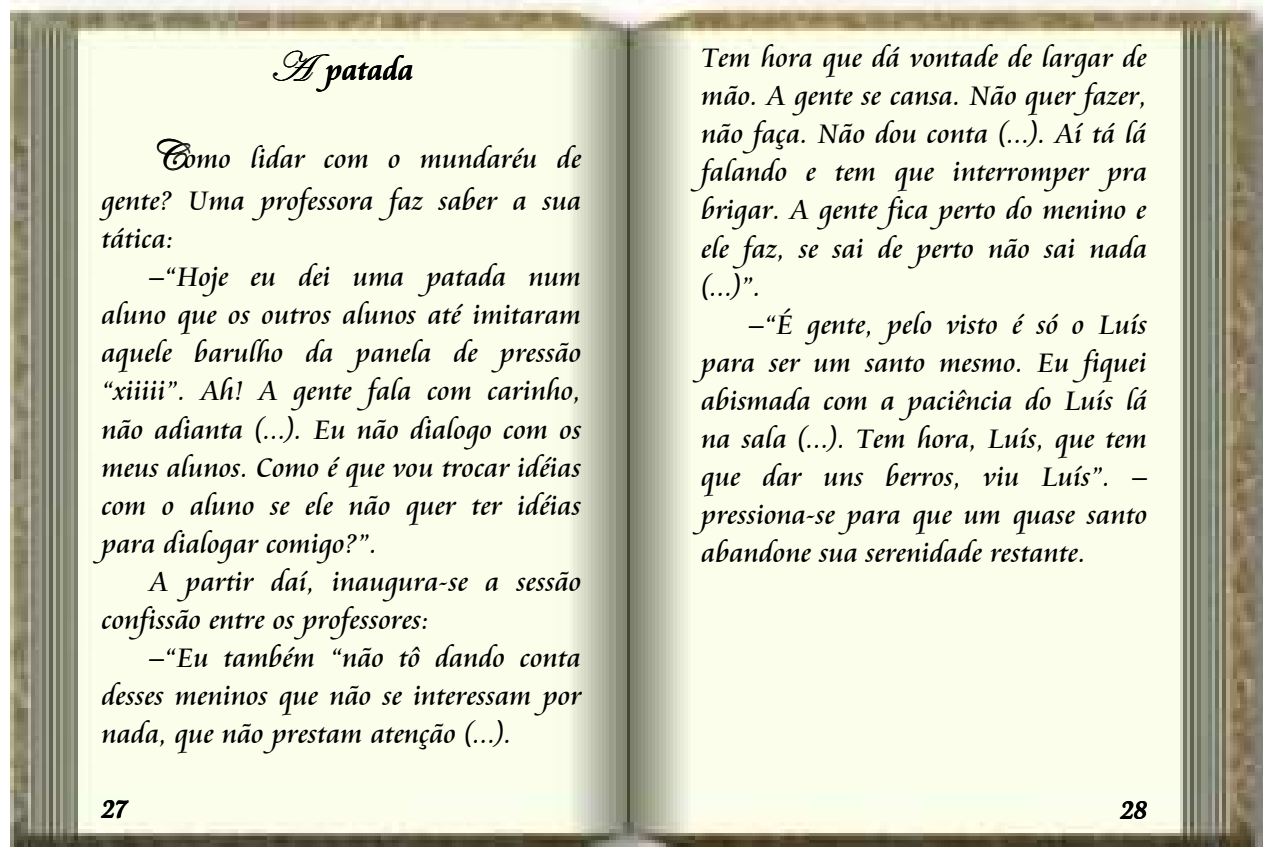


Por incorporarmos diariamente tais clichês instantâneos como uma palavra dirigida ao outro nas numerosas vezes em que nos deparamos com um rosto, tendemos, por convencionalismo, a automatizar a maioria de nossos contatos verbais de um dia. As implicações dessas respostas automatizadas são o afastamento da autenticidade, já que poderíamos ter sido fiéis em relatar: “hoje não estou 100%”, bem como a consolidação de uma barreira impeditiva ao prolongamento da conversa, findando com a simples resposta positiva o perigo de ter que justificar o não de “hoje não estou bem”. Tais respostas ecoadas não deixam de ser, pois, uma forma de afastar a presença do outro, restringindo a possibilidade, a princípio, da profundidade na interação. O silêncio aqui perpassado é, pois, um silêncio da banalidade, de acordo com que expressa Illich (s/d, p. 62), já que “pela profanação da multiplicidade de ações [...] [e] pelo hábito das frases feitas e da produção em massa” (*inserção nossa*) tal silêncio torna-se um mero elemento lingüístico diluído.

Para Buber (2008, p. 114), entretanto, “resposta não significa eco; ao contrário, quer dizer que esta personalidade, tal como é, vinculou o mundo e o Tu com o si-mesmo; que ela realmente responde a uma necessidade, e, responder realmente a uma necessidade significa não procurar simplesmente silenciá-la”. Decorre, entretanto, que a responsabilidade no viver está tão diminuta na densidade de nossas atitudes para com o humano que “nos encontramos efetivamente numa situação de absoluta irresponsabilidade” (FLUSSER, 2007,

p. 203), a ponto de que tanto faz se alegria ou sofrimento; o sentir alheio não cabe em mim e nem a mim.

A tal ponto, o olho já não vê uma pessoa, mas um sujeito-objeto com as suas funcionalidades, ofuscando um Tu possível que nada desperta ou toca-lhe a alma. É aqui, entre flechas, que um homem baleado não chocará o telespectador que assume seu próprio ponto de vista a partir de uma poltrona (FLUSSER, 2007), o que evidencia, nesse sentido, a normalidade de uma adaptação também ao silenciamento: o revólver é a arma dos policiais; o silêncio, a dos lecionadores. Prosseguimos sem contestar a necessidade do uso desses instrumentos, fazemos um referendo para legitimar a expansão da portabilidade, e o direito dos eleitos continua inviolável. O professor, então, defende-se com o discurso da autonomia, a qual o legitima a dar patadas:



Tal ato, contudo, não choca, não estremece. Os protagonistas estão habituados ao esmagamento de homens nos pontos de luzes da tela como ao dos corpos abandonados na esquina de suas casas; assim o sendo, não há porque existir remorso num simples ato de silenciar. Guindar-se-ão novamente as experiências do mundo do Isso.

Conjectura-se aqui a superabundância das situações de vida em que o outro é issificado, dada a veemência concatenada pelas histórias narradas. Mas há também as situações da *vida monológica*, em que se consubstancia o eu-consigo-mesmo e o eu-com-o-outro na forma que podemos expressar como o *eu-isso consigo mesmo*.



De forma característica, o movimento do monológico não é “o desviar-se-do-outro em oposição ao voltar-se-para-o-outro, mas é o dobrar-se-em-si-mesmo” (BUBER, 2007, p. 55); é, pois, a objetivação do próprio eu, o qual resiste à curvatura que não seja ao seu Eu, demonstrando a impossibilidade à disponibilidade e à abertura às respostas que não partam de si mesmo.

Poderia ser arquitetada uma figura representativa da vida monológica aos perfis do homem solitário; porém, como afirma Buber (2007, p. 55), o solitário não é a figura globalizante do que vive monologicamente, já que mesmo no extremo abandono a existência que vive dialogicamente pode receber “uma sensação áspera e revigorante de reciprocidade”, ao passo que aquele que vive monologicamente, em situação oposta, pode estar rodeado pelo semblante de vários rostos e ainda assim “não se aventurará [...] a tatear para fora dos contornos de si” (*idem*, p. 55). A existência monológica, mesmo em meio à multidão, não se atualiza; nela, a voz da alteridade ficará em silêncio nesse eu monológico mesmo quando decorrer a verbalização.

Não é simples afirmar, entretanto, que uma dada realidade acoberta-se pelo silêncio do monológico; somente nos é possível apresentar os indícios que aproximam a situação de tal atitude na vida. Na não premeditação do olhar sobre o silêncio, nos interstícios do envolvimento humano, engendraram-se algumas situações concernentes à vida monológica:

### *Um flagrante*

○ *envolvimento humano anda tão decadente que, mesmo em suas casas, pessoas têm entrado e saído sem muitas vezes freqüentar o próprio lar.*

*Isso deve ter se tornado um flagrante habitual dos caçadores dos que vivem fantasmagoricamente.*

*Num dia desses, fones de ouvidos ligados a um aparelho de MP3 deixaram evidências. Depois de uma professora ter saído da classe com tal aparelho enfurnado nos ouvidos, olhares no corredor ficaram a perguntar:*

*“Com que constância tal professora freqüenta sua sala de aula?”.*

*Estamos à beira de mais um relativismo enraizado no modernismo das auto-justificativas.*

No presente contexto, nota-se uma professora que deixa a sala de aula com o fone de ouvido, a percorrer o corredor. Não se quer, entretanto, julgar esse ato pelos critérios da (in)aceitabilidade, mas pensar em tal postura face ao outro no contexto da educação formal. À luz do olhar buberiano, percebemos que a atitude da professora aproxima-a do monológico, já que diante das muitas vidas, sendo essas, na maioria das vezes, o Isso dos outros, a professora sugere estar fechada em si, permitindo-se escutar somente o que é de sua vontade. Há aqui um dobrar-se-em-si, ou seja, um “retirar-se do homem diante da aceitação, de uma outra pessoa na sua singularidade” (BUBER, 2007, p. 58). O outro apresenta-se à ela, pois, como algo insignificante, já que ela despreocupadamente, ocupa-se somente consigo mesma. A alteridade é aqui uma forma transparente, buraco no horizonte, imperceptível mesmo quando se berra, se fere ou se perde a cabeça.

Outra história no circunscrito da sala de aula apresenta também indícios da existencialidade monológica na relação humana.

***Professora Amélia em  
“Ah! Professora, por que você veio?”***

*Havendo poucos minutos que deixara o portão de casa, tenta um aluno assimilar o encargo escolar daquele dia. Compactuando com os pensamentos de Alice, sua expressão de insatisfação parece expressar: “Era muito mais agradável lá em casa... quando não se ficava o tempo todo crescendo e diminuindo, e recebendo ordens de coelhos”. O menino, então, recepciona a professora aos sons de murmúrios, entregando seu corpo à cadeira: –“Hoje podiam faltar todos os professores”.*

*Amélia entra na sala puxando e arrastando o par cadeira-aluno: –“Hoje é mapeamento! Vá pro seu lugar!”.*

*Fileiras organizadas. Segue-se a próxima fase: –“Vou fazer a chamada e*

31

*quero o caderno de casa aqui na mesa (...).”*

*Em seguida, uma folha recai nas mesas:*

*–“É pra fazer o nome da escola, a turma.*

*A inicial é sempre maiúscula”.*

*–“O que é pra fazer?”. – indaga-lhe um desentendido.*

*–“Professora, não tem título na redação não?”. – quer saber outro aluno.*

*–“Você vai inventar o título”. – explica-lhes o bê-á-bá.*

*–“Eu tô ouvindo uma boquinha nervosa aí!” – tenta conter os desatentos.*

*–“Professora, o que é isso aqui?” – alguém insiste em que a professora lhe dê as coordenadas.*

*–“É pra você inventar o que você quiser aí”. – a professora tenta libertar-se do peso de ter que dissecar a atividade.*

*Um aluno dá uma sugestão:*

*–“Pega o dicionário, menina”.*

32



A professora adianta-se: –“Não! Não! Não é dicionário não. Você vai ver os desenhos e escrever (...). E é individual. Ninguém olhando para trás”.

A professora retoma a fiscalização dos cadernos: –“Paulo, o caderno?”.

–“Esqueci”.

–“Tá bom! É zero. Não precisa nem avisar. É toda a segunda-feira o caderno”.

Conversas, engatilhando assuntos diversos, intensificaram-se no inverso proporcional dos olhares da professora.

–“Eu vou ficar em pé agora, olhando a posição. Tem gente que vai crescer torto. Olha a posição!”. – os alunos-mamulengos ajeitam-se nas cadeiras.

–“Vocês têm até amanhã para trazer o caderno”. – dá-lhes um aviso prévio.

–“Amanhã não tem aula sua, não”.

–“Então na quarta-feira”.

33

–“Ainda bem que amanhã não tem aula sua!” – murmura o esmaecido na cadeira.

“Pronto? Agora eu quero ouvir só silêncio. Vou passar recolhendo a folha”.

–“Mas ainda não bateu o sinal!”.

–“Mas eu já vou recolher. Isso daí era só no primeiro horário. Posição correta de ouvir. Quem fez, fez. Quem não fez, amém. Conversou porque quis (...). Faz assim agora pra ouvir. Cruza os braços”.

Alguns alunos correspondem fazendo o mesmo movimento.

Uma nova tarefa: –“Você! Trouxe uma reportagem? Então começa a ler agora”.

–“Adolescente baleado...”.

–“Gente! Não é pra falar! É pra ouvir! Quem conversar vai ganhar um negativo”.

A aluna tem dificuldade na pronuncia de uma palavra. Um aluno provoca a menina: –“Desembucha!”. – a turma ri.

34

–“O que é que foi que eu falei? Vocês têm problema de audição? É pra ouvir!”. – tenta conter novamente a desatenção.

A aluna prossegue com a leitura. Alguns começam a imitar comicamente a professora:

–“Não fala!”.

–“Não fala! Grite!”.

A professora solicita outro leitor: –“Você!”.

–“O menino incendiário...”

–“Ei! Espera um pouco! Vocês! É pra olhar pra cá! É pra ouvir! Pode abaixar a cabeça se quiser, mas é pra ouvir!”.

Distrações, porém, continuam recorrentes.

–“Eu falei para ouvir. Você pode até ficar de cabeça baixa, mas não pode pegar em nada. Tá atrapalhando (...). Ei, José! Você tá ouvindo o que ela está falando?”.

–“Tô!”.

–“Não parece. Você tava ouvindo tudo, né? O quê é que ela leu?”.

35

–“É sobre o incêndio”.

–“Muito bem. Onde foi?”.

–“No Brasil”.

–“Só o José! No Brasil e onde mais?”.

–“Não sei”.

–“Foi no México, menino!”.

A aluna da reportagem corrige a professora:

–“Não professora, foi na Califórnia!”.

A turma toda ri e a vaiaam: –“Vixi!”.

Embravecida pela afronta, a professora exalta-se: –“É assim que vocês respeitam o professor? E a mãe de vocês, então?!”.

Sentindo-se depreciada, a professora relê a reportagem, enquanto os comentários sobre seu erro repercutem. Furiosa, fala:

–“Vocês estão começando a me irritar!”.

Um aluno tenta mostrar-lhe sua parte na humanidade: –“Professora é que a reportagem falou do México, mas não foi no México o incêndio (...)”.

36

–“Eu não tô te perguntando não!” – a professora lança-lhe um granada e ele agora se torna alvo vexatório da turma: –“Vixi!”. – ao que a professora pôde recuperar sua suposta dignidade docente.

Dirigindo-se ao José, alerta-o:

–“Na próxima leitura você presta atenção que eu vou fazer uma pergunta”.

Mais uma leitura. Mais um assassinato.

Ao término, José indaga:

–“Professora, cadê a pergunta?”.

–“Agora não. Na outra”. – desatenta, não tinha como formular algo que pudesse agora ter razão.

–“Agora você. Lê!”.

–“Fome oculta...”

–“Tira da boca!”. – o aluno olha desentendido e ela continua: –“O quê que você tem na boca? Joga fora!”.

–“Não tenho nada! Só dentes!”. – abre-

37

lhe um sorriso. Novo declínio da supremacia docente, a turma cai novamente na risada.

–“Gabriel! Olha pra frente! Senta direito! (...) Eduardo! Mais uma gracinha e você vai fazer companhia lá na direção!”.

Um sapateado no fundo da sala chama-lhe a atenção, ao que vem a explicação do ato: –“Professora, posso ir ao banheiro?”.

–“Senta aí rapaz. Isso daí não sai andando não!”.

A leitura continua. Conversas também.

–“Guarda isso daí ou... Guarda essas canetas! Eu não quero ver nenhuma!”.

O sinal toca. O aluno interrompe a leitura. A professora pega o material e sai da sala.

Cadeiras arrumadas. Todos conhecem a racionalidade com que o professor de matemática dirige a sua aula.

38

Em tal narrativa, Amélia é a típica caricatura do tracejado na parlenda brasileira: “...cala boca já morreu, quem manda na sua boca sou eu!”. Além das tantas evidências que expressam sua necessidade de manter o outro em silêncio, dada a expressão mais popularmente proferida por ela: “*Não fale!*”, Amélia apresenta-se também como um ser egótico (BUBER, 2007), que vive monologicamente face ao outro. Como protagonista de toda atividade recusa-se a apresentar-se vulneravelmente, recusa-se a aceitar sua inevitável finitude existencial, sua inevitável finitude de conhecimento; desvia-se, portanto, da fragilidade do cometimento de erros: “*Foi no México, menino!*” / “*Não professora, foi na Califórnia!*” / “*Vixi!*” / “*É assim que vocês respeitam o professor? E a mãe de vocês, então?!*” / “*Vocês estão começando a me irritar!*” / “*Professora, é que a reportagem falou do México, mas não foi no México o incêndio...*”. No decorrido fato, a professora, lutando para não descer do salto, lança ao menino palavras ofensivas, e ele acaba por sucumbir-se com o vexatório da turma. A existência monológica silencia o outro porque o deixa num vácuo existencial ao intencionar imprensá-lo a qualquer custo ao silêncio.

É perceptível também nas atitudes de Amélia o tomar a si mesma como parâmetro, parâmetro esse justificado por um suposto perfil condizente com sua identidade profissional. O que ela aspira, portanto, é que o aluno se realize nela, por ela e com ela, o que novamente faz refletir o monológico em suas vivências. O aluno, nesse sentido, *ainda não*

é..., ele é uma massa amorfa que *vai ser* por meio dela. É ela quem dá as cartas, enquanto os alunos, em sua compreensão, devem aguardá-la em silêncio. Contravenções são o que fazem parecer que há sempre uma luta na classe: a professora esforçando-se para tampar a panela com seus ordenamentos: “*Não fale!*”, controlando e evitando que borbulhas escapem da panela ardente. O silêncio que se presentifica aqui é, pois, o que denominamos de o *silêncio do eu-narcísico*, dado o egotismo decorrente de sua vivência monológica.

Narciso é o ser da mitologia greco-latina que não se comunica com o outro porque não concebe o diferente, somente a ele mesmo. Tal personagem expressa, na mitologia, a máxima da egoidade humana por não conceber o ser que é diferente, abolindo a alteridade ao apropriar-se da voz e da imagem do outro como sendo a sua própria (CARRETO, 1996). Do mitológico para o real, Narciso representa, no arcabouço social, o ser que silencia ao tomar a palavra, fazendo o outro sucumbir num silêncio, tencionando-o ao vazio, ao nada.

Além de Narciso, outro personagem que expressa o silêncio instaurado com apoderamento da voz é Lindgadan, figura irlandesa sobre a qual circula a crença:

Ele (Lindgadan) era justamente chamado de o Arrogante. Ele foi o criado de Erin no reino da Descoberta, filho de Findtan, e nenhum durst falava-lhe sem antes perguntar a ele [...]. Uma vez, ouviu atrás dele, num penhasco, o eco respondendo-o. Ele voltou-se para o penhasco, esticado em direção a vingar-se da voz que ele tinha ouvido. Nisso a crista de uma onda alcançou-o e arremessou-o contra uma rocha e lá o matou. (REINHARD *apud* CARRETO, 1996, p. 101).

À semelhança de Lindgadan, a professora Amélia desnuda o seu egotismo ao ordenar: “*Tira da boca!*” / “*O quê que você tem na boca? Joga fora!*” / “*Não tenho nada! Só dentes!*”. A presente situação robustece o fato de que os seres que controlam e consentem a fala aos outros, ou até mesmo o que deve haver em seu aparelho bucal, não se restringem apenas a uma crença, a uma história; eles coexistem na hora atual. Os seres mitológicos revelam-nos, nesse ínterim, as várias identidades sociais de uma época em que se tomam o poder para impor sua linguagem, sua intencionalidade. Na mitologia de Lindgadan, o fato consuma-se porque ele morre enganado pela própria voz; pergunto, então: quantos de nós não nos sentimos num desfiladeiro quando impomos silêncio a outrem e, entretanto, é nossa própria voz que na verdade nos incomoda? Pôde-se sentir esse precipício quando a professora Amélia, num breve momento em silêncio, resistindo a seu erro diante dos alunos, fala-lhes: “*Vocês estão começando a me irritar!*”, na verdade, porém era o seu falar, a sua resposta errônea, a qual tentava consertar, que a deixava irritada. Eus-narcísicos estão soltos por aí... Raridade é encontrar a alteridade e mesmo em silêncio responder-lhe.

Houve ainda outro contexto na escola em que ficou nítida a marca do monológico, apresentando-se um *silêncio da indiferença* demonstrado pela apatia do professor em relação ao outro por se encontrar na maior parte do tempo um Eu dobrado em si mesmo.

**Professor Antônio em:  
“Um muro de Berlim na classe”**

O portão abria e adentravam-no os jovens, uns ainda com rostos e estruturas de crianças. Enquanto alguns caminhavam para a sala, alguns batiam papo na cantina, nos banheiros e outros eram encaminhados à direção por não portarem a carteirinha – o passaporte para entrada na escola. Os que adentravam as salas atiravam cadernos, livros e mochilas sobre as cadeiras, escolhendo um lugar à preferência para ser educado naquele dia.

Em meio às conversas e às brincadeiras daquele um minuto e meio faltante para o sinal quiar-lhes a consciência de que os quarenta e cinco minutos de aula já começavam a contar, algumas meninas enlambuzavam-se de batons. Já os meninos

39

empurravam as cadeiras, tomando-as como carrinhos de passeio ao deslizar-las sobre o piso. Inevitavelmente o sinal toca.

O professor deixa a sala do colegiado dirigindo-se para a sua então sala de aula na escala do dia. Ele percorre uma pequena trajetória espacial, mas que possivelmente lhe traz inúmeros pensamentos nesse seu deslocamento cadente e silencioso. Seus pés invadem e adentram o portal da sala. O professor prossegue caminhando, como se o corredor estivesse se prolongado para o interior da própria sala; até que seus pulsos sustentam as mãos enrijecidas na mesa. Alguns alunos percebendo sua entrada sentam-se, outros permanecem de pé. Como se ainda estivesse no corredor prolongado para dentro da sala, o professor verifica no material o que teria que realizar naquele dia. Direcionando-se para o quadro, escreve: “As camadas da Atmosfera”.

40

Sabendo, porém, que os alunos não se atentariam, a não ser que uma ordem lhes desse, o professor rompe com o silêncio daqueles aproximadamente quinze minutos que já haviam passado: –“Peguem os cadernos e escrevam esse texto de Ciências!”.

Nesse instante, em que seu olhar dirigiu-se à classe para verificar o quanto de seu comando era obedecido, a aparente parede do corredor que o separava entre a mesa e os alunos parecia regressar. Encerrado o momento perceptivo, ele prossegue em silêncio com a cópia do texto.

Em clima de brincadeira, os alunos davam a pegar seus cadernos e a fazer o que o professor havia solicitado, ou pelo menos mascaravam algo com a posse imediata dos mesmos sobre as carteiras. Quanto mais minutos em silêncio o professor se empregava, mais efervescência à festa os

41

meninos davam. Porém, para não esquecer do seu papel a cumprir, vez ou outra, o professor, mesmo de costas, movia os lábios dirigindo-lhes ordens: –“Senta! Senta!”

Ao som do imperativo, os alunos diminuía o ritmo da agitação como se alguém lhes tivesse dito: “Dá pra diminuir o som da festa?”. Preenchendo o quadro com o conteúdo, o professor sentou-se e, apoiando o cotovelo na mesa, firmou sobre os pulsos a cabeça, deixando-se perder o olhar para fora da sala. Sua expressão, de certa forma, anunciava aos alunos: “A casa está vazia”.

Sons de rap, então, iam aparecendo nas bocas dos alunos do fundão, acompanhados da demonstração de alguns movimentos. O professor continuou com seu olhar perdido.

Anunciando o passar dos quarenta e cinco primeiros minutos, o sinal toca.

42

Alarmado pelo som do sinal, o olhar do professor recolhe-se, e ao se erguer na altura de um humano pôde ver um menino pulando, à forma de um macaco (talvez fosse essa a imagem mentalizada); o que lhe fez pensar que uma atitude deveria tomar. Num som gritado fez-se ouvir:

–“Senta, Eduardo! Fica quieto!”.

Querendo agora instigar a turma, o professor dirige-lhes uma oração:

–“Posso apagar a primeira parte?”.

“Pode!” e “Não!” saíram de várias bocas. Tal divergência conseguiu estabelecer alguns minutos de silêncio. Mas logo alguns cochichos desencadearam conversas entre os alunos:

–“Quando o Welson de matemática está aqui não é essa bagunça não! Fica todo mundo quieto!”. – argumentou um injuriado com a confusão dos colegas.

43

–“É claro, ele é um grosso!”.

Um terceiro opina: –“É! Se você tiver aqui em pé, ele levanta e fala bem alto para você: “vai sentar boca aberta!”.

Alguém rebate: –“Mas ele é rígido e todo mundo respeita ele, porque se não fosse assim ninguém respeitava ele!”.

Outro aluno afirma: –“Mas todo mundo aqui na sala tem medo dele!”.

O terceiro defende a sua posição: –“Eu não tenho medo dele não! Só fico quieto porque não quero levar advertência!”.

A essa altura, as conversas haviam deixado o nível do cochicho e ascendiam intensificando a sonoridade; o que levou o professor a retomar a atitude de todo consagrado profissional que percebe que precisa chamar a atenção sem o uso de letreiros luminosos – gritos:

–“Vou apagar aqui!”.

44

–“Não professor!” – alguém implora.

–“É só ficar quieto e parar de conversar!”.

– cumprindo a ameaça ele apaga o quadro.

Achando que ficariam imperceptíveis, já que o professor encontrava-se de costas para eles, dois alunos retomam a demonstração dos passos de rap. Mas o professor é despertado:

–“Vou botar vocês para fora!”.

Seus corpos aquietaram-se nas cadeiras.

Também o do professor, que logo solicita:

–“Ei, você! Traz o seu caderno aqui!”.

–“Professor, eu ainda não terminei!”.

–“Mas traz aí pra eu ver!” – insistiu.

Mesmo tendo a aluna justificado a incompletude, entregou-lhe o solicitado. O professor folheou algumas páginas e devolveu-lhe o caderno, e, levantando-se, saiu da sala, tacitamente comunicando: “A área está limpa!”. Conversas, andados, correrias, pega-pega de adolescentes (...), os libertaram.

45

Um aluno exclama: –“É só o professor sair que a sala fica assim!”.

Segundos depois, alguém sinaliza seu retorno. Os corpos regressam ao gênese da postura escolar. Adentrando a sala, o professor, sem mencionar uma palavra, retomou a cópia.

Um grito: –“Ei, devolve o meu boné!” – fez o professor sentir a presença de alguns seres inconvenientes. Ele interroga: –“Ei, você é um animal? Racional? Então vira para o quadro e copia!”.

O sinal toca. Depois de consumidos noventa minutos de aula – 90 minutos de vida? –, pegando o material e abreviando os passos, o professor definitivamente atravessou os portais. Decrescentemente ouviu-se: –“Na próxima aula eu termino e explico!”. Cadernos encontraram o fundo das mochilas, outros voaram pela sala.

46

O egotismo revelado no afundamento no silêncio, empregado diversas vezes pelo professor, leva-o a um dobrar-se em si mesmo. Em tal situação, ele parece tomar-se, portanto, como um sujeito que “quer se livrar da sua [condição de] pessoa, porque [por vezes] ela lhe impõe o peso da responsabilidade, e quer se livrar de sua alma, porque ela lhe traz dor” (BARTHOLLO, 2002 p. 116). Assim procedendo, não se reconhece o outro em sua inteireza, mas a forma de um zero dimensional. Entretanto, tal partícula adimensional compondo existência na força do tumulto, vez ou outra acaba por tocar pela balbúrdia o professor, em si perdido, ao que ele se desprende do ato monológico, convergindo-se a “integrar os infinitesimais” (FLUSSER, 2008, p. 72), ou seja, a “reunir os dispersos e concentrar os distraídos”.

O compêndio apresentado até aqui conferiu-nos a percepção de como a vida (a que é íssifica e a monológica) desconsidera qualquer alteridade. Nela, extinta está a possibilidade de haver um diálogo autêntico; há somente um diálogo técnico ou um monólogo disfarçado de diálogo, em que a comunicação estabelece-se no convencionalismo de uma mera conversação, de uma oratória, de um debate ou de uma conversa amistosa, dentre outras possibilidades (BUBER, 2007), sem que contudo o outro seja reconhecido em sua inteireza. Atentaremos agora para a enunciação de algumas possibilidades de presentificação do silêncio e da palavra diante das situações comunicativas consuetudinárias da vida.

Na situação comunicativa em que se estabelece a *oratória*, o outro muitas vezes não é reconhecido porque raramente o orador posiciona-se abertamente para receber a alteridade em algum instante de sua incansável fala. Uma das especificidades da oratória exprime-se no posicionamento de Eu(s)-orador(es) verbalizando algo para um ou muitos outros ouvintes via o que mais comumente chamamos de *discurso*. Nas situações em que há a participação de uma parcela ou da totalidade dos ouvintes em meio às lacunas de uma pauta temática, decorre uma das outras possibilidades da oratória: o *debate*, ou aquilo que se pode caracterizar como o intercalamento dos momentos de fala. Porém, nenhuma dessas especificidades da oratória pode ser reconhecida dentro do viés dialógico da vida, posta a filosofia do encontro delineada por Buber (2001).

A primeira possibilidade da oratória aqui apresentada, o discurso, é mais freqüente na conduta do homem: quão famoso é o perfil do professor! Nas páginas que se abrem abaixo se evidencia o discurso de um arrazoado de palavras reverberadas em meio às interrogativas docentes tentando influir na composição do raciocínio dos alunos.



*Professor Welson em  
"Um fantasma silenciador"*

–“Gente! Segura aí que lá vem bomba!”.

–“É melhor tampar os ouvidos porque ele grita”. – bocas descompassadas publicavam a aproximação do professor.

À sua entrada no espaço quadrangular da sala, uns trinta olhos seguiram-no até a mesa. Era de se estranhar a organização dos alunos e o silêncio há poucos minutos irrealizável na aula de Amélia.

–“Chamada. Número 1? (...) 36?” – o derradeiro da listagem foi tilintado.

Na seqüência, solicitações:

–“Livro de matemática. Abrir na página das frações equivalentes”.

Os livros vão saindo das pastas e as vozes dos alunos parecem achar um motivo para se desprenderem. O professor antecipa-se:

47

–“Olha pessoal, eu quero silêncio de vocês porque hoje vocês estão atacados!”. – corta o ânimo da conversa que pretendeu aflorar.

Representando um círculo seccionado ao meio indaga: –“Que fração é essa? (...) Um meio! Mas, por que o denominador é dois?”.

–“É dois porque dividiu em duas partes!” – vozeou um aluno.

–“É, mas não precisa gritar! (...) E aqui, que fração é essa?”. – desenha outro círculo.

–“Um quarto!” – responde a maioria.

Colorindo as partes dos círculos o professor faz alusão a uma pizza e explica:

–“Aqui eu comi esse tanto da pizza (um meio), e aqui esse tanto (dois quartos). Equivalente então quer dizer que representa a mesma parte do inteiro. Elas representam a mesma quantidade”.

–“Professor, não tô entendendo nada”.

Um novo exemplo surge:

48

–“Pego uma laranja e parto na metade e chupo uma parte. Eu chupei um meio. Agora pega a laranja e divide em quatro partes e chupa duas. A fração agora é dois quartos, mas você continuou chupando um meio (...). Vamos focar! Dá pra parar de conversar?”.

O aluno desentendido permanece em silêncio, mas não assume uma compreensão nem insiste na incompreensão.

–“Agora, gente! Como transformar a equivalência dessa fração:  $10/8 = 5/X$ ? É só dividir o dez e o oito por dois que encontramos cinco quartos. Aí multiplicando eles por três, o que gente encontra?”.

–“Quinze doze avos!”.

–“Isso! Quer dizer então que  $10/8$  é a mesma coisa que  $15/12$ . Entenderam?”.

–“Entendeu!”.

–“De novo berrando! Vamos lá agora! Exercícios do número um ao seis, todos”.

49

–“É pra responder, professor?”.

–“E em silêncio! Eu não quero conversa! E antes que vocês me perguntem, é pra copiar tudo aí do livro, até esse quadro de equivalências”.

As cabecinhas dos alunos começavam a se movimentar semelhante a dos pombos: oscilando ora para livro, ora para o caderno, ora para o colega do lado.

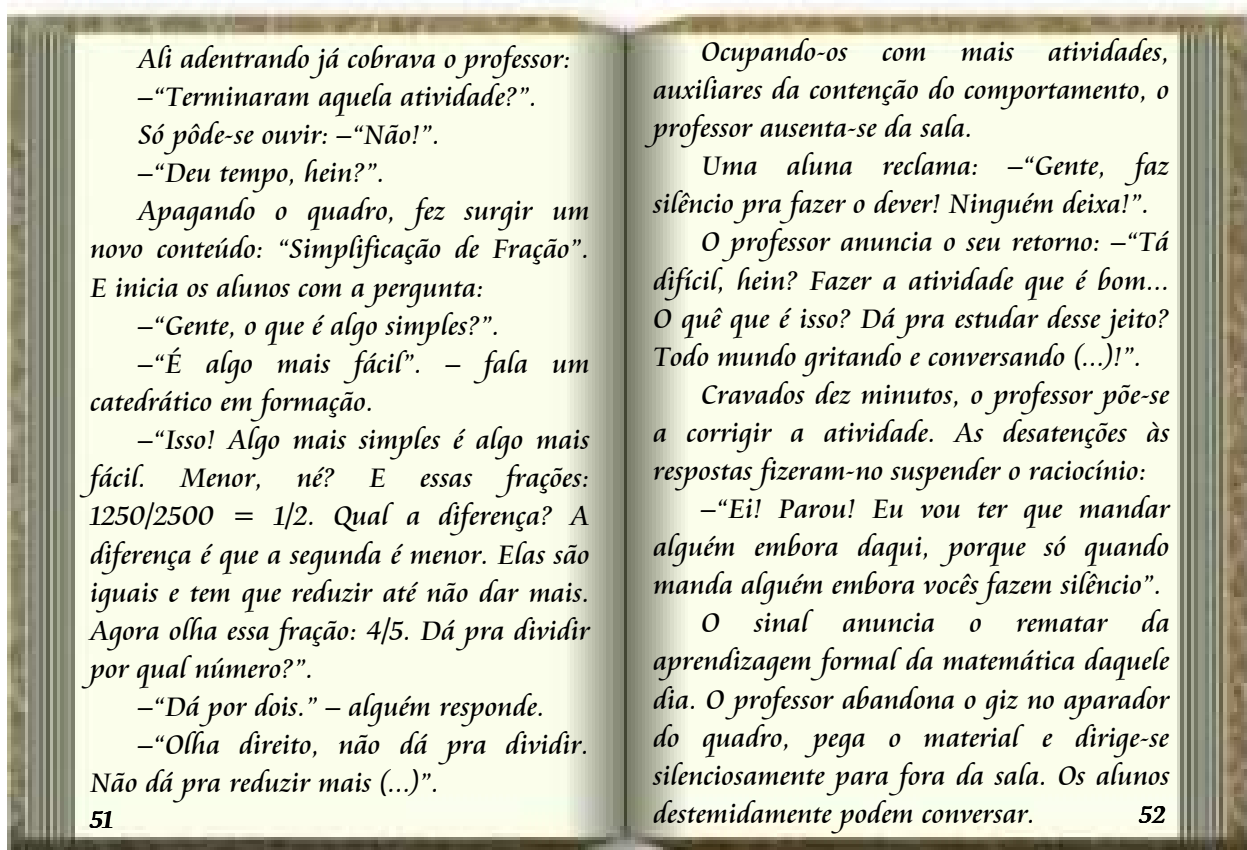
Com as mãos afundadas nos bolsos, o professor de pé, encosta-se na porta. A menor percepção de alguma agitação, prudência:

–“Quem tá conversando tá atrapalhando quem tá querendo fazer a atividade!”.

Alarma o sinal. No tão famoso momento do recreio, professor e alunos vão cada qual para sua aresta nesse espaço geográfico restrito de possibilidades.

Passado os quinze minutos, o sinal toca sugerindo o regresso dos corpos ao vértice comum no espaço escolar.

50



Tem-se aqui um dos clássicos exemplos em matéria de discurso, em que um ser vai apresentando a terceiros um raciocínio: “Aqui eu comi esse tanto da pizza (um meio), e aqui esse tanto (dois quartos) (...). Equivalente então quer dizer...”. Característico também do ato discursivo tem sido, muitas vezes, a apresentação de uma conclusão antes mesmo que o outro possa acompanhar a intenção do pensamento: “Que fração é essa? Um meio! Mas, por que o denominador é dois?”. Tais tendências nas práticas discursivas distanciam essa situação comunicativa da possibilidade de estabelecer um diálogo autêntico, já que ao indivíduo com quem se relaciona é dado aparecer somente nas lacunas, quando o ponto de interrogação solicita-lhe uma verbalização: “É dois porque dividiu em duas partes!” / “É, mas não precisa gritar! E aqui que fração é essa?”. O propósito do ato discursivo tem sido, pois, o falar “para fazer advir o momento do silêncio” (RANCIÈRE, 2005 p. 122).

O essencial para o autêntico e genuíno diálogo entre os homens é o ato de “voltar-se para o outro como ele é... para a face vital desta outra pessoa como à sua própria face” (BUBER, 2008, p. 93), tornando-se ambos mutuamente presentes. No caso das situações discursivas tão incrustadas nas relações entre os seres, o que tem decorrido é a obrigatoriedade em “apresentar um série pronta de pensamento” (*idem*, p. 81), diferentemente do que propõe Buber (2008, p. 93), para indivíduos considerados “como uma soma de propriedades cognoscíveis, utilizáveis”. O discurso face a esse outro utilizável



resume-se somente ao lançamento de palavras no território de lábios sepultados. Diálogo requer, sobretudo, conhecer o outro como uma “pessoa determinada com um nome, que vive diante dele” (*idem*, p. 93-94). Quem vive não pode, pois, deixar de receber e dirigir a palavra.

Apesar dos traços apresentarem uma tendência issificante na atitude do professor Welson, pode-se ainda atestar uma proximidade da forma dialógica na relação desse professor com os alunos, pelo fato de que, mesmo que sua atitude por vezes tenha sido autoritária, ainda assim é nítido que ele vê que o aluno existe, ou seja, há por parte do professor o reconhecimento da personalidade, o reconhecimento de que *o aluno é...* O aluno é alguém que o professor não gostaria que ele fosse, ele é indisciplinado, mas ainda assim ele o é, cabe-lhe ser o suporte. Ao ser, ainda que indesejado, concede-se, sobretudo, o reconhecimento da existência; há, portanto, autenticidade no reconhecimento da alteridade, e isso por si só já é uma centelha para aflorar o dialógico. É somente aqui que se poderá “ouvir, conhecer as questões, dúvidas e dificuldades relativas ao tema, presentes no espírito daqueles que estão reunidos” (BUBER, 2008, p. 81).

Na organização social em torno da tábua redonda, para efeitos visuais mais comuns, também é possível efetivar e expor as idéias na situação comunicativa usualmente conhecida como *debate*. Essa é a segunda possibilidade de oratória que se citou anteriormente. Contudo, mesmo que se possibilite a manifestação de todos os falantes, o debate por si só pode não assegurar o reconhecimento do outro, atitude por sua vez essencial para autenticidade dialógica, já que nessa forma comunicativa, muitas vezes “os pensamentos não são expressos da forma em que existiam na mente mas que, no ato de falar, são tão aguçados que podem acertar o ponto mais sensível e isto sem se considerar os indivíduos com quem se fala como pessoas presentes” (BUBER, 2007, p. 54).

Na narrativa que se segue, decorre um misto das duas situações de oratória aqui evidenciadas: há momentos discursivos, bem como a criação organizacional, intencionando a ambientação do espaço para que se expressem as idéias na forma de um debate.

*Professor Antônio em  
"Em silêncio com as estrelas"*

A grade horária imputava-lhes Ciências na rotina semanal. De longe, percebia-se a aproximação do preletor ao conferir à sua pessoa o timbre da fala: "Vai pra sala!". Entretanto, diferentemente daquele dia em que a adentrou como se ainda estivesse caminhando num corredor prolongado, era forçado pelos alunos, a começar sua aula de outra maneira, ao que dirigiu-lhes, então, uma palavra diferente das consignadas aos seus papéis:

– "Entrem já pra sala!".

Enquanto alguns ainda conservavam-se de pé, o professor fez despencar o material sobre a mesa e despendeu uma força sobre a mesma, na intenção de desobstruir as gavetas de um armário. Só após abri-lo, se-

53

leccionando o material intencionado para a aula, pôs-se o professor a falar com a turma:

– "Vamos formar grupos de quatro".

Eles assim o fizeram, arrastando no pavimento os pés das cadeiras. Impossível não imaginar o som estrépito do tumulto de coisas e pessoas. Evitando o desgaste, o professor encostou-se na parede, enquanto os ponteiros do relógio cumpriam sua trajetória e as cadeiras regressavam ao zero inercial. Vendo que sua postura silenciosa não instilava um comportamento a ser imitado pelos alunos, o professor faz comunicar a sua existência:

– "Quando vocês ficarem em silêncio eu falo com vocês!".

– "Silêncio, gente! (...). Cala a boca que o professor quer falar!" – atroavam os alunos enquanto o professor aguardava a sua ordem parar de quicar de boca em boca. E retomando o arquétipo policial defensivo, notifica:

54

– "Tô aguardando vocês ficarem em silêncio para eu poder falar aqui! Tem quase trinta minutos e até agora vocês não se tocam (...). O objetivo de hoje é observar o movimento noturno das estrelas. A gente tava falando da atmosfera, mas temos que ver o Ciência em Foco".

Mostrando um cartaz estrelado explica:

– "Eu vou entregar isso e é pra observar o dia, a hora, o mês e o ano (...). E ver que é diferente, que o movimento das estrelas muda. Senta aí mano! (...). Cada um vai tentar montar o seu folder. Tem que encaixar".

– "Que é pra fazer?". – fala um distraído.

– "É só pra ficar olhando!" – responde-lhe um colega.

Alguns comentam jubilosamente:

– "Que doido, uma televisão!".

O professor sai da sala. Os alunos recreiam com o material. Minutos fugidos:

55

Logo a "TV" torna-se um ocupador de mesa enquanto as atenções são dirigidas para o breve espaço do inter-humano.

O professor regressa: – "Vamos pegar, o folder, então (...). Silêncio!".

Como crianças em seus cueiros os alunos são envolvidos por uma pergunta primária:

– "Vocês vão ver aqui na minha mão um pôster estrelado (...). Quer ficar quieto! (...) Vocês vão ver isso daqui de noite ou de dia?".

– "De noite". – responde um destemido, talvez pela obviedade da questão.

– "Por que se consegue observar as estrelas mais de noite do que de dia?".

– "Porque elas brilham e de noite dá pra ver!". – uma aluna tenta solucionar o caso.

– "Presta atenção aí, por favor! (...) Qual o aspecto nos leva a observar as estrelas mais de noite do que de dia?". – incompreensão e silêncio. (Ele realmente lhes perguntou isso?)

56

–“É um questionamento (...). Então vamos responder aí no caderno!”.

–“O que nos leva o quê, professor?”. – indaga um desatento. Mas no tumulto, sua pergunta pareceu complementar a fermentação da desordem.

–“Fica quieto aí!”. – tenta subtrair-lhe.

–“Mas como é a pergunta mesmo?”. – martelou novamente o aluno.

–“Eu vou escrever aqui no quadro pra vocês!”. – pôs-se o novo itinerário da cópia:

**1) O céu da nossa cidade é tão estrelado como o que vocês viram no pôster? / 2) Que diferenças podem ocorrer? / 3) As primeiras estrelas começam a aparecer no céu pouco antes do sol se pôr, mesmo em noite sem lua e afastados das grandes cidades, nós não podemos ver um céu representado como no pôster estrelado. O que podemos ver neste céu?**

–“Aí no grupo, vocês vão fazer o movi-

57

mento com os cartões e vão tentar responder às questões. O quê que acontece com o movimento noturno das estrelas?”.

Enquanto cabecinhas orbitavam entre o quadro, o lápis e o chegado do lado, o professor, tomando assento, abre um jornal e o folheia, detendo-se em silêncio. Minutos depois, conversas e brincadeiras revelavam a compreensão que os alunos tiravam da situação: “Não tem ninguém vendo”.

A agitação foi ficando tamanha que muitos alunos decidiram desfazer os grupos:

–“Sai do meu lugar, por favor! Eu quero ficar quieto e esse povo fica fazendo bagunça!”. – fala um aluno querendo regressar ao seu lugar demarcado.

No calor daquela agitação, pode-se ouvir um aluno divulgando as respostas da atividade para um colega.

–“Ou, lê aí pra mim, pra eu ver o que você escreveu.” – solicitou o menino. 58

–“Olha só, nessa questão aqui eu respondi meio com preguiça! Tá perguntando se o céu da nossa cidade é estrelado como o do pôster, eu respondi que não é igual, porque lá no pôster tem mais estrelas, né! Na dois, eu disse que o céu do pôster é impossível, o nosso céu é normal”.

–“Como assim é impossível?”.

–“É que as estrelas do céu desse jeito são impossíveis. Essa foto é uma montagem. Já as estrelas do nosso céu são normais. Essa foto aqui do pôster é uma montagem, igual a essa dos planetas. Eles não tiram fotos desse jeito”. – o colega mostra-se surpreso.

–“Oh, essa outra questão, eu não entendi direito, mas respondi que o céu tinha muitas estrelas (...)”.

–“Uê, mas era isso que tava perguntando?”. – replicou o colega.

–“Ah, é que eu não entendi direito...”.

59

–“Vai lá no professor e pergunta!”.

–“Eu não! Vai você. Eu tô com raiva do professor. Ele me deu um murro nas costas agorinha”.

–“Vai lá, por favor!”.

–“Não!”. – a conversa dos dois se finda.

Fechando o jornal, na contagem regressiva para o término da aula, o professor solicita: –“Entreguem os folders!”

Um aluno pega o folder de mau-jeito e ouve um sermão: –“Ei, você vai rasgar o folder aí rapaz! E se você rasgar isso daí você vai comprar outro, seu palhaço!”.

O aluno, então se levanta e vai entregar o folder, mas deixa-o ir ao chão.

–“É um palhaço mesmo!”. – recebe uma desaprovação humilhante do professor.

–“Desfaçam os grupos!”.

Cadeiras rodopiam no solo. Para não ouvir o som estrépito, o professor extirpa-se do lugar. 60

Nos vários momentos de situação discursiva decorrentes na narrativa, é nítida a compreensão do atentar-se à voz do dirigente educativo a partir da criação de um espaço silencioso. O silêncio que está imbuído aqui é o do *turn off*: “*Tô aguardando vocês ficarem em silêncio para eu poder falar aqui! (...) O objetivo de hoje é ver, observar o movimento noturno das estrelas*”. O silêncio aqui presentificado é o silêncio do desligamento humano de qualquer interferência nos momentos da fala discursiva, e é esse o silêncio que tem acompanhado a maioria das situações da oratória, em que se busca levar ao outro a compreensão de um raciocínio por meio do “aniquilamento da vontade adversa” (RANCIÈRE, 2005, p. 122), por meio de uma “fala para fazer calar”. Contraria-se, portanto, a condição poética do ser falante, conforme expressa Rancière (2005), já que nos começos das explicações exprime-se ao outro: “*não falarás mais, não pensarás mais, tu farás o seguinte*” (*idem*, p. 122, *itálico do autor*), a fim de angariar seus olhares atentos. Tal atenção, reiteradamente alvo do ensino formal, não é senão a forma de fazer agir a inteligência que obedece sob a coerção de uma vontade.

Percebeu-se também, no caso do professor Antônio, que mesmo que ele inicie o discurso de um raciocínio, após angariar o silêncio dos alunos, muitas vezes há uma desistência no seu completar. Como na situação em questão, é o próprio silêncio dos alunos que o incomoda, pois os mesmos, permanecendo em silêncio na ocasião, não permitem o professor continuar a explicação do raciocínio, dada a necessidade do orador de uma adesão do coro responsivo nas lacunas permitidas: “*Qual o aspecto nos leva a observar as estrelas mais de noite do que de dia?*”. / “*É um questionamento (...). Então vamos responder aí no caderno!*”.

Já a organização de pessoas em grupos frequentemente tem possibilitado o desencadeamento do debate entre as mesmas. Esse ambiente é arquitetado pelo professor Antônio para a troca de idéias e opiniões: “*Aí no grupo de vocês, vocês vão fazer o movimento com os cartões e vão tentar responder às questões*”. Mas, “por mais elevado que seja o seu *niveau*, um debate público não pode ser nem espontâneo, nem direto e nem franco” (BUBER, 2007, p. 156), já que o empenho no alinhavo do vínculo entre os homens, num dado agrupamento, transpassa a impressão de que o homem só deva estar junto a outro se estes estiverem voltados para a obra do grupo, o que revela a dominância da finalidade ante os estreitamentos humanos. O verdadeiro estar junto, entretanto, deve advir de um acontecimento e não de uma reunião de condiscípulos submetidos a escolhas limitadas dentro do número de cursos, ou na formação de grupos ao redor das metas dos dirigentes (BUBER, 2008). Condições para o estar junto devem ser favorecidas, mas não impostas na totalidade das ações.

Mesmo tendo, contudo, promovido a junção de pessoas numa rodela espacial, sequer percebemos o envolvimento comunicativo dos alunos com o foco da atividade em

questão; tal envolvimento não fez senão os alunos aprofundarem-se na utilização do outro, ao se sentirem carregados pela parcela do coletivismo: “*Lê aí pra mim, pra eu ver o que você escreveu*”. Não houve, portanto, um voltar-se para o outro com franqueza, com responsabilidade. Tal organização grupal deixa claro como a vida entre pessoa e pessoa retrai-se diante do coletivo arranjado (BUBER, 2008).

A situação para o debate fora idealizada no arranjo dimensional do par aluno-cadeira, mas efetivamente não decorre na narrativa apresentada. Certamente, se ocorresse, alguém estaria tentando fazer falar um eu para que esse se fizesse valer (BUBER, 2007), como aconteceu no fato narrado com a professora Amélia que, debatendo, silencia o aluno quando este expõe sua compreensão na questão: “*Professora é que a reportagem falou do México, mas não foi no México o incêndio*”. / “*Eu não tô te perguntando não!*”. Colocando, pois, o outro em silêncio, a professora faz valer o seu egotismo.

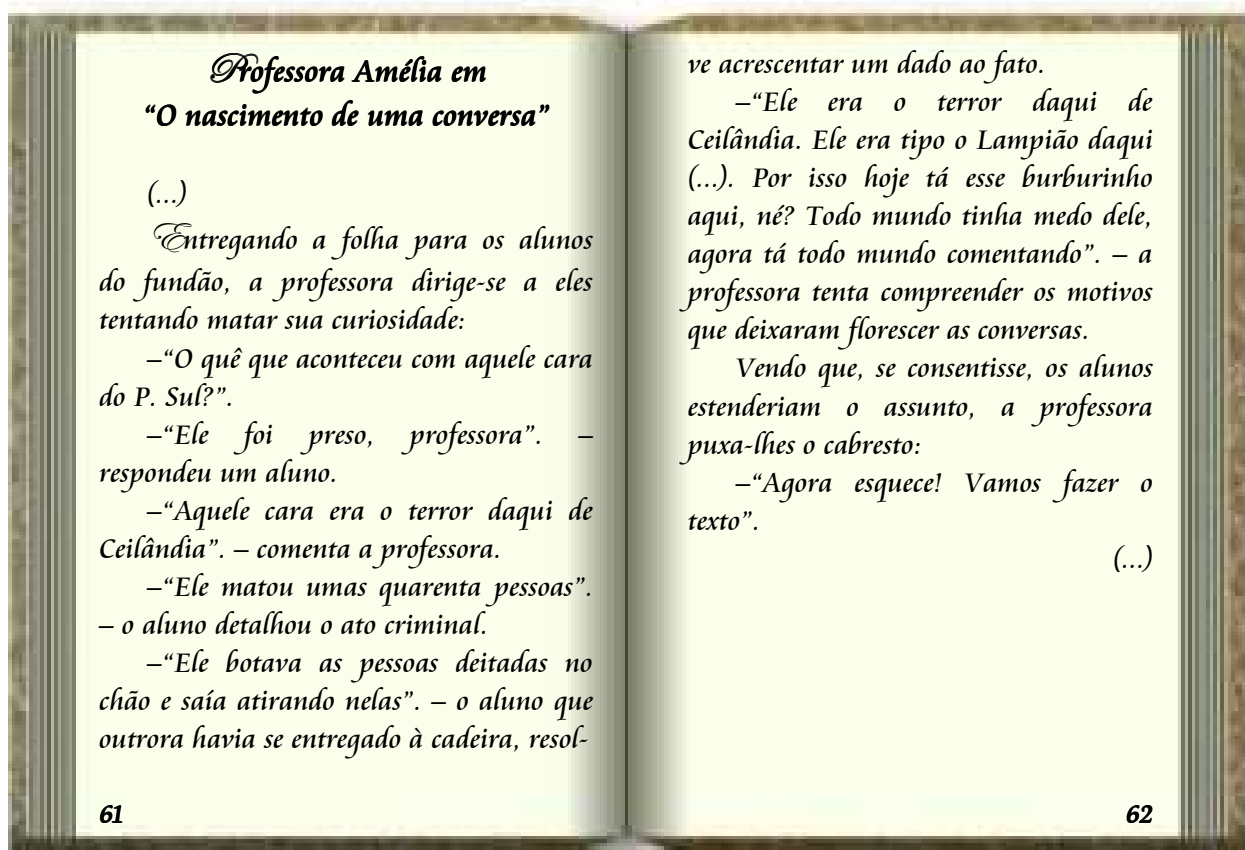
Todas as proposições apresentadas levam a considerar que, na oratória, decorrente de um discurso e/ou de um debate, as palavras comumente são tomadas e lançadas ao outro como um dizer que em nada atravessa o âmago do ser. Em ambas as situações de oratória encontramos o silêncio (que pode ser conscientemente realizado, mas na maioria das vezes sequer parte da vontade do próprio ser) presentificando-se como uma interrupção da própria voz/fala para dar espaço à fala de outrem; e isso muitas vezes com propósitos diferentes do reconhecimento do limite ético na comunicação, levando o ser a se constituir como o Isso de cada uma das partes, tomando a palavra como um objeto que pode pausar e o silêncio como algo que se pode embutir no outro.

O silêncio nesse contexto insificante da vida humana carrega uma concepção digna de aversão, dado que o que intenta o orador é inculcar no outro o simples ouvir de sua voz. O ouvir torna-se algo a ser almejado pelo incrustamento do silêncio na prerrogativa de que o sentido da comunicação é totalmente transmitido por aquele um (ou uns) que fala(m) para aqueles todos (ou um) que escuta(m). Na realidade não passa de uma verbosidade aquilo que o orador expõe, já que subsiste a prerrogativa de que posso estar em silêncio escutando uma voz e nada do que foi dito penetrar em mim.

Tomando agora outra possibilidade comunicativa no inter-humano, é possível considerar que, se não me apresento em minha inteireza e não reconheço o outro na sua exclusividade enquanto ser, mas se o considero como uma parte dentre outras, não posso ter com o mesmo mais do que uma *conversação*, ao estarmos juntos e falarmos um ao outro.

A conversação talvez seja uma das situações comunicativas mais corriqueiras no relacionamento entre as pessoas. Fato é que, nas situações da formalidade educativa, a abertura para momentos de conversas apresentou-se como algo inusitado, tanto que até os alunos estranharam o fato de a professora dirigir-lhes a palavra para algo excetuado do

conteúdo. O caráter insólito da conversação é constatado no fato de que, na maioria das vezes, as palavras dirigidas no contexto educativo formal restringiram-se aos ordenamentos ou às indagações a título de concessões.



Na presente narrativa encontramos, como já referido, uma situação inusitada na sala de aula, dada a padronização de falas excessivamente discursivas na relação professor-aluno dentro da conjectura das demais narrativas: a professora põe-se a falar com os alunos sobre algo que perpassa suas vidas. Há aqui, portanto, uma pequena incisão no contínuo das situações discursivas e reguladoras de condutas; a conversa torna-se uma possibilidade maior para o escape rumo ao inter-humano. Talvez se essa possibilidade comunicativa fosse mais freqüente entre professores e alunos, bem como entre alunos e alunos, sem que se tentasse tanto contê-los a essa possibilidade de interação, mas mostrando-lhes que as formas comunicativas podem ser realizadas numa experiência de limites do Eu, num princípio de fidelidade à presença da alteridade, poderíamos assim experimentar outras possibilidades educativas.

Nessa escassez de tais momentos, identificou-se também outro contexto em que se ensejou o conversar. Entretanto, esse se deu de forma mais restrita do que o narrado anteriormente:

*Professora Amélia em  
“A opinião que conta”*

(...)

–“Muito bem! O Mateus também preparou uma leitura. Podemos ouvir o que o Mateus preparou? Gente, faz assim (cruzando os braços)! Não pega nada para não fazer barulho! Ouvindo agora!”.

–“Um aluno é atropelado na W3-Sul (...).”.

Ao término da leitura, a professora ousou comentar:

–“Eu já falei pra vocês sobre atravessar a rua. Ele tava com o fone de ouvido. Só ele morreu. Talvez se não tivesse com o fone, ele tivesse se salvado.

63

Por que só ele morreu? E os colegas dele não?”.

–“Não professora. Ele não morreu só porque tava com o fone, o cara do carro tava bêbado”. – raciocina um aluno.

Dedos se erguem como que apeteendo expor uma opinião.

–“Professora, ele...”.

Na confusão, se pôde ouvir:

–“Gente, não dá para falar com vocês! Vocês não querem ouvir!”. – a professora reclama prioridade em matéria de audição.

–“Lê! Você!”. – fim de papo: a professora corta-lhes o ânimo da conversa.

(...)

64

O que nos leva a concatenar essas duas situações no nível de uma conversação é o fato dos interlocutores estarem expondo seus pensamentos despretensiosamente no tempo em que estão a falar. Por tais características podemos dizer que os dois episódios expressam um tipo de conversação comum, a qual, de forma geral, tem sido concebida como a promoção de uma simples troca verbal com o compartilhamento de informações, desejos, escolhas, etc.

Na mera conversação, pois, acentua-se a possibilidade de não haver reciprocidade em influenciar e em ser influenciado pelo outro com quem se fala, já que o outro dificilmente é visto em sua exclusividade e as palavras ditas freqüentemente são levadas ao vento. Diante de uma atitude issificante do outro, pois, a conversa passa a ser um equivalente verbal do jogo de tênis, onde os participantes “jogam para derrotar o oponente e não para manter a bola no ar durante o maior tempo possível” (BURKE, 1995, p. 123); isso decorre da falta de envolvimento dos seres em suas inteirezas. Sendo assim, pode-se falar de si ou falar do outro, porém, não estando aberto para falar *com* o outro no reconhecimento da alteridade, não se poderá responder-lhe verdadeiramente.

Pelo trato issificante do outro, perde-se aqui também a essência da resposta em silêncio, porque os entes se falam, conversam, mas não se constituem um ao outro, uma vez que não se colocam vulneravelmente em posição para reconhecer os limites do Eu.

Tomando os pensamentos poéticos de Mário Quintana, compreendemos a impossibilidade de aqui o silêncio constituir-se em uma resposta pelo simples fato de que quem não é capaz de compreender um olhar, em silêncio, tampouco compreenderá uma longa comunicação de idéias. Receber a presença do outro é fundamental para *poder*, em silêncio, ouvir o que ele tem a dizer.

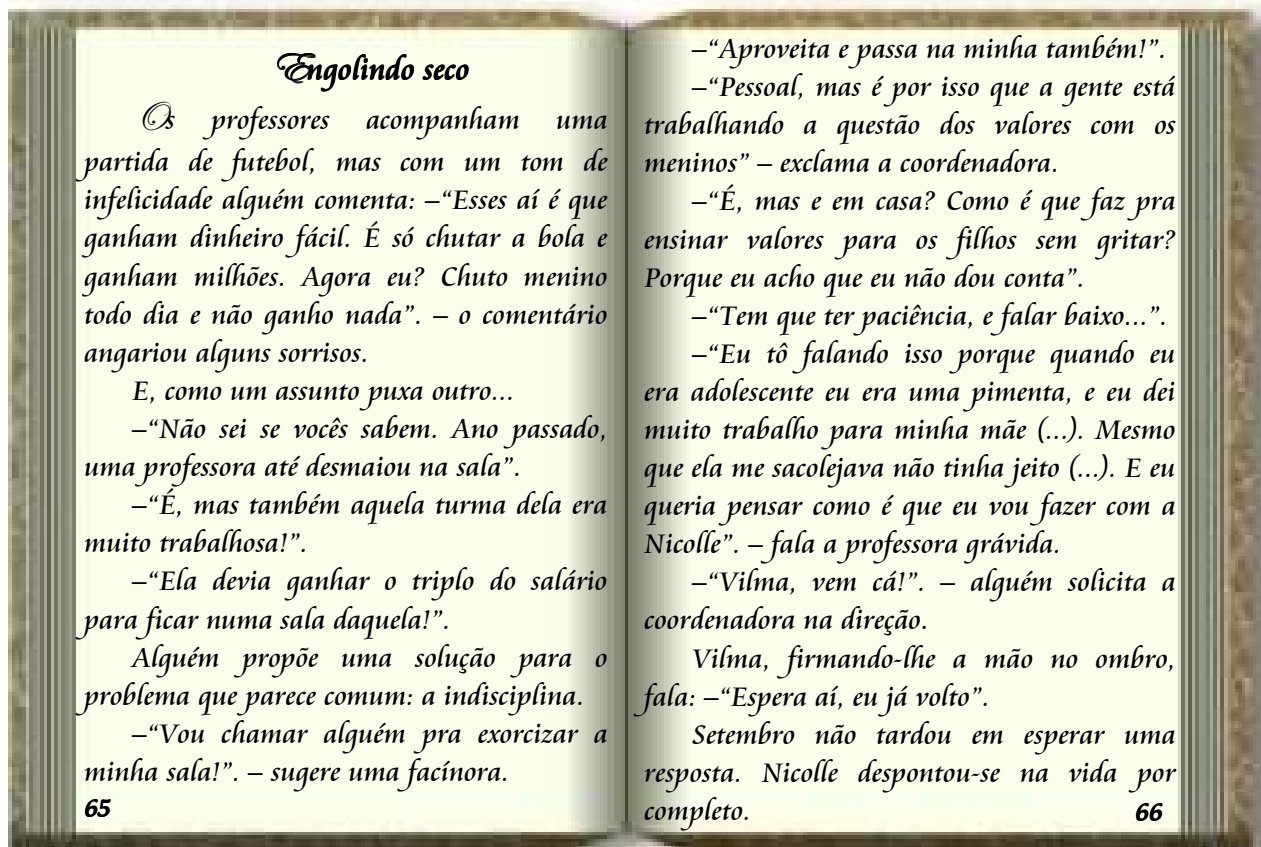
No âmbito da mera conversação, contudo, silêncio e fala têm sido socialmente constituídos em conformidade com a composição de uma seqüência comunicativa, a qual tem como premissa a condicional indiscutível de que ao falares, me calarei. O silêncio, nessa forma de conversação, aproxima-se da inexistencialidade, ele é um nada, a pausa irrelevante de um ao outro ser, já que por meio dele nada lhes tocará, nada lhes influirá, nada lhes interessará. A fala que se depreende nesse estilo de conversação resume-se a uma verbosidade e o silêncio, à mudez instituída que não tem e não transmite sentido. Nem o falar, nem o silenciar passam pelo crivo dos limites na relação humana.

A negação do limite ético do Eu na simples conversação é reafirmada por Buber (2007, p. 54), o qual considera que ela “não é determinada nem pela necessidade de comunicar algo, nem por aquela de aprender algo, nem de influenciar alguém, nem de entrar em contato com alguém, mas é determinada unicamente pelo desejo de ver confirmada a própria autoconfiança, decifrando no outro a impressão deixada”. A mera conversação, pois, por sua própria dimensão, determina-se pelo desejo de tornar o outro um Isso, “o meu espelho, espelho meu”, no desenvolvimento de assuntos que agradem às partes participantes. Como a hiperbolizamos na quase totalidade de nossos contatos, facilmente nos acostumamos a tomar o outro que se achega até nós como um dos nossos objetos: eu utilizo-o enquanto dele necessito e, depois, descarto-o. Aquele, ao contrário, que considera o outro como seu Tu assim não procederá.

Vislumbrando outra possibilidade conceitual, Burke (1995, p. 121) considera que a conversação é uma prática humana que vai além da troca de informações. Ela é “um tipo específico de ato de fala, evento de fala ou gênero de fala”. Tal gênero de fala está ligado, segundo ele, ao “princípio cooperativo, [à] distribuição igualitária dos direitos do falante [...] num intercâmbio recíproco de idéias [...] [e à] espontaneidade e informalidade das trocas” (*idem*, p. 122, *inserção nossa*). De acordo com suas proposições, pois, a conversação é um gênero dos momentos de fala em que estão atrelados os limites da proposição do outro nas oportunidades de suas colocações. Contudo, efetivamente, os limites éticos em relação ao outro muitas vezes não existem numa mera conversação, porque a igualdade não tem sido o ponto de partida dos seres que se relacionam (RANCIÈRE, 2005). Não obstante, o que se vê são regras e manuais de boa conduta regulando a conversação que parte da desigualdade com vistas a tentar equilibrar o (in)equilibrável.



Se não se reconhece a alteridade numa simples conversa, muito menos poder-se-ia encontrar o Tu na forma comunicativa que Buber (2007) denominou *conversa amistosa*. Esse falar amistoso pode ser ilustrado por torcedores rivais que discorrem sobre suas paixões na tentativa de apaziguarem as distorções entre seus gostos e ideais. Amistosamente, cada lado verá a “si próprio como absoluto e legítimo e ao outro como relativizado e questionável” (*idem*, p. 54). Aqui, não me volto ao mundo que rodeia o outro, nem sequer tento compreender seus motivos; estes são até compreendidos, mas logo relativizados. As discussões continuam e os conflitos perpetuam-se; no máximo são cessados pelo poder das armas de fogo ou, no mais comum das vezes, pelo silenciamento das vozes dos combatentes. Nas páginas que se abrem compartilha-se uma das possibilidades da manifestação da conversa amistosa nos relacionamentos humanos:



O amistoso na conversa é denotado na divergência suavizada entre as propostas para a solução do problema da indisciplina: de um lado, algumas professoras acreditam na solução apenas por forças inexplicáveis, como na prática do exorcismo, por meio do qual, conforme metafórica e ironicamente sugerido por elas, pretendem afugentar o mal dos alunos; por outro lado, há outra percepção: uma professora, exercendo a coordenação pedagógica, que acredita que a solução do indisciplinamento está no trabalho acerca dos

valores. Suas opiniões, entretanto, são relativizadas, o pensamento de uma, mesmo tendo mérito e abrilhantamento (dado o fato de que “valores” é o tema *top* do momento), não pode se estender a todos e angariar soluções de forma absoluta. Isso é o que se vê quando alguém tenta ampliar o problema: “... e em casa? Como é que faz pra ensinar valores para os filhos sem gritar?”. Sequer também há em tal contexto o voltar-se para o mundo que rodeia as professoras, as quais lidam, no mínimo cinco horas por dia, com esse tipo de aluno e tentam buscar no suposto exorcismo uma ligeira solução, ainda que inumana, mas mais palpável. Sequer também um dos possíveis cerne da questão é discutido: são indisciplinados somente na escola? A indisciplina continua, contudo, sendo tema das conversas a cada dia letivo e, até mesmo especialistas são chamados para corroborar com o tratamento da questão, como no caso dos profissionais que, como apresentamos numa narrativa anteriormente, foram à escola sugerindo poder abrandar o indisciplinamento: “*Calma! Nós estamos aqui para ajudá-los a identificar essas dificuldades. E encaminharemos alguns os alunos para a clínica se for necessário após uma triagem (...)*”.

Alguns relatos também fermentam a discussão sobre como conter a indisciplina: “Em 1966, dava umas varadas naquele tipo de alunos. Em 1978, mantinha-os na sala mais tempo e dava-lhes raspanetes. Em 1986, desenvolvo uma estratégia de “conseqüências lógicas”. ...Pus de parte o que não funciona” (DAVID *apud* HOLLY, 1992, p. 95). Mas ainda assim a discussão tende a se manter; dificilmente o outro será enternecido, e o conflito indisciplinar prosseguirá, bem como as tentativas persistentes no sentido de mudar um tipo de aluno de uma população estudantil variável (HOLLY, 1992). Isso porque somente quando homens tomam-se como parceiros, num “voltar-se um-para-o-outro”, e expressam-se com franqueza, exímios de uma vontade de parecer, é que surgirá “uma memorável e comum fecundidade que não é encontrada em nenhum outro lugar” (BUBER, 2007, p. 155), a não ser na reunião daqueles que se apresentem numa conversa genuína. É na disposição do Eu a essa genuinidade comunicativa que um primeiro passo pode ser dado para compreender com o outro não somente a problemática da indisciplina, mas também o que vem a fazer parte da problemática maior do comportamento escolarizado.

A *conversação genuína* é partícipe da condição ontológica do ser e decorre quando o outro é percebido como uma pessoa única, como precisamente a pessoa que é. A conversação genuína floresce quando o que fala não diz “não” à voz do outro, sufocando-o no silêncio, mas quando o que fala

não somente percebe a pessoa que lhe está assim presente, ele a aceita como seu parceiro, e isto significa: ele confirma este outro ser na medida em que lhe cabe confirmar. O verdadeiro voltar do seu ser para o outro ser inclui esta confirmação e esta aceitação [...]. [E] no que quer que seja contrário ao outro eu disse Sim à sua pessoa,

aceitando-a como parceiro de uma conversação genuína (BUBER, 2007, p.154, *inserção nossa*).

O primordial na conversação genuína é o estar aberto em cada ocasião para que haja “a contribuição do seu espírito, sem redução e sem desvio” (BUBER, 2007, p. 154), bem como a franqueza, “oposto exato de um palavrear a esmo”, não retendo aquilo que tem a dizer, a saber, que mesmo quando permanecendo calado numa reunião de parceiros não irá se esquivar “quando o curso da conversação genuína determinar a sua vez de dizer precisamente aquilo que tem a dizer” (*idem*, p. 155). O silêncio aqui reconhece os limites do eu no ouvir e no falar.

Não que a genuína conversa, guarnecida de um genuíno silêncio, ache-se inexistente na relação entre os homens, contudo não se encontraram suas realizações nas situações formais do cotidiano escolar até aqui retratadas.

Desfaçamos as ingenuidades: o silêncio dialogal pode acontecer, mas eu não poderia sustentá-lo, perpetuá-lo, agarrá-lo ou fixá-lo; se o fizesse já não seria dialógico. O que posso é colocar-me na abertura para uma vida dialogal face ao outro, restringindo o “mal” que possa residir no silêncio humano escravizado por uma atitude assustante. É nessa escravidão que se apaga “da face do homem a resposta responsável, a disponibilidade para o encontro com o outro” (BARTHOLLO, 2002 p. 33). A escravização é, pois, a base para o silenciamento humano, que aniquila os “corpos falantes fadados ao anonimato [...] que não têm mais valor do que os escravos” (RANCIÈRE, 1996, p. 22-23), já que esses recebem sua virtude da virtude do que a eles se dirige, e aqueles convivem com a aparência de uma liberdade dada pela apropriação de uma propriedade positiva, seja ela um terreno ou a possibilidade de um ensino formal, como parte da coletividade que secciona os que possuem dos não dotados.

Chegamos neste ponto como se tivéssemos recebido algo que esteve pouco a pouco a despencar e a (re)fazer-se sobre nós: o(s) silêncio(s). Tentamos evidenciar aqui algumas formas e contextos de sua presentificação na vida do homem consigo mesmo e com o outro. Claro é, entretanto, que essas formas e contextos não correspondem à totalidade, são apenas uma parcela do que podemos perceber. A exploração de suas outras possibilidades une-se à percepção e à experiência de cada ser no mundo.

Todas essas formas de silêncio aqui evidenciadas, bem como as que ainda estão encobertas na tessitura do viver, existem em diversos contextos e situações. Porém, diante de todas as formas apresentadas e das ainda obscurecidas, tentou-se elucidar que, por mais que se queira contemplar o silêncio na vida humana com vista a tomá-lo pela introspecção ou para a condução do pensamento, ou ainda para a escuta daquele que discursa, dentre outros intentos, a relevância maior está em considerar a posição do homem

frente a essa forma de linguagem. O que se tentou considerar aqui, sobretudo, foram as possibilidades de ação do homem diante do outro humano no silêncio, na fala, na vida.

Se a atitude do homem diante de um outro reconhece-o como seu Tu, o silêncio ali apresenta-se como uma condição para se instaurar a imanência do outro (CARRETO, 1996). É um silêncio em que transitam sentidos e que responde ao outro simplesmente pelo fato de os seres colocarem-se como uma presença. Ele, é como afirma Orlandi (2007, p. 66), o próprio sentido e nele os seres irão se comunicar, já que tal “silêncio tem seus modos próprios de significar”.

A resposta, seja ela silenciosa, gesticulada e/ou verbalizada, a um verdadeiro Tu só se faz possível na vida dialógica, no face a face com a abertura para um diálogo autêntico no encontro entre pessoas. É nessa abertura que o silêncio, por meio do “olhar da criatura dirigido à outra criatura, pode, às vezes, ser resposta suficiente” (BUBER, 2007, p. 75).

O silêncio, portanto, é “parte do diálogo” (BARTHOLO, 2002 p. 30), participe da condição ontológica do homem. Na sua dialogicidade não se pode confundi-lo, entretanto, com a pausa irrelevante de um ser a outro como instado nas conversações; silêncio e palavra somente irão acolher, responder e colocar-se na perspectiva do outro se esse outro tornar-se uma “presença” (BUBER, 2001). Isso será possível quando o Eu abrir-se para encontrar o Tu, a quem poderá responder dialogando autenticamente tanto com palavras quanto com silêncio. O ponto nevrálgico da situação, de acordo com Bartholo (2002, p. 30), portanto, “não é o silêncio ou o som da fala: é a situação dialógica da pessoa”. É somente quando o mundo do Tu atualiza-se face às experiências significantes, que o silêncio torna-se condição para ser “a resposta muda da alma”.

Assumido por uma existência dialógica, ao silêncio não cabe mais o ditado popular “só quem cala ouve”, mas, como sugere Pieper<sup>8</sup>, na resposta ao meu Tu “quem ouve, cala”, quem se coloca vulneravelmente face ao outro pode, em silêncio, ouvir; ou seja, respondendo com lealdade àquele que a sua face se apresenta, o homem pode fidelizar-se à mutualidade do acontecimento silencioso. Illich (s/d, p. 62) considera esse silêncio como o *silêncio da sintonia*, “que antes alimenta o Verbo concebido do que abre o homem para a concepção. É o silêncio que encerra o homem em si mesmo para o deixar preparar o Verbo para os outros”. Nesse sentido, é porque “posso” ouvi-lo que em resposta me calo; meu silêncio não pode estar alheio ao limite daquilo que posso responder.

O silêncio apresenta-se, portanto, acima de todos os adjetivos que lhe são conferidos, como uma opção, como uma atitude em resposta àquele que está na relação com o Eu. Somente o silêncio tomado “diante do Tu, o silêncio de todas as línguas, a espera silenciosa da palavra formulada, indiferenciada, pré-verbal, deixa ao Tu sua liberdade”

---

<sup>8</sup> PIEPER, Joseph. *Viver do silêncio*. Tradução: Henrique Elfes.

Disponível em: [http://www.hottopos.com/mp2/viv\\_sil\\_pieper.htm](http://www.hottopos.com/mp2/viv_sil_pieper.htm). Acesso: 14 dezembro de 2008 às 15 horas.

(BUBER, 2001, p. 77). Em qualquer outra situação, que não a do verdadeiro encontro com a pessoa, ele poderá vir a tornar-se condição de opressão, porque somente no encontro dialógico o homem pode apresentar-se em sua inteireza, e somente o homem em sua inteireza pode responder ao outro com Tu, em conformidade com que esse o interpelar.

Uma adversativa levanta-se: abertura e vulnerabilidade têm sido atuais nas relações humanas? Ao que parece, tanto na escola como fora dela, tem se vivido um mundo de “constantes condicionadores do agir humano” (BARTHOLO, 2002 p. 123), em que escolhas têm estado delimitadas “pelos usos e costumes” (*idem*, p. 124). A perpetuação de atitudes insificantes acaba por afastar o homem da possibilidade de estabelecer o verdadeiro vínculo.

Quando a atitude do homem concebe o outro como um Isso, o silêncio descobre-se de um valor ético, aproximando-se da experiencição, da utilização e do aniquilamento humano, já que todo Eu que toma o outro por seu Isso faz uso da palavra para conhecer o mundo, impondo-se diante dele. Esse mundo apresentar-se-á como o objeto de seu uso e experiência e o silêncio cabível em tal mundo insificado realizar-se-á para que Eu(s) possam reinar, controlar e ordenar.

O epítome que nessas linhas se faz chegar toma o silêncio como um elemento do ato humano que comporta uma dualidade de acordo com a atitude deste homem: é *dialogal*, constituindo-se como um diálogo autêntico em que transitam sentidos entre um Eu e um Tu; ou *insificante*, rompendo/negando/aniquilando a alteridade de outrem, constituindo-se na ausência de resposta à alteridade.

Uma concepção ilustrativa do silêncio que se aproxima, em um ponto, da que se tenta visualizar foi elaborada por S. Stélié (*apud* CARRETO, 1996, p. 77). Ele afirma que o silêncio é:

uma forma composta, ao mesmo tempo horizontal e vertical, como de uma cruz derivada de sua sombra. Até mesmo existe um silêncio de *antes* e um silêncio *depois*, assim como um silêncio *elevado*, de altitude, e um silêncio do *fundo*, o do precipício.

Não é exatamente a diferenciação entre o “bom” e o “mau” silêncio, subentendida da proposição de S. Stélié, a agudez que nos aproxima de seu conceito, mas sim o fato de considerar o silêncio como um “composto”, em que duas formas estão entrelaçadas e são ao mesmo tempo uma. Essas duas formas cruzam-se e têm, no ponto comum, o homem frente a uma decisão a tomar. Não se pode entender, contudo, por “composto” algo que é formado pela duplicidade. Não é um reco que se desdobra em dois e forma reco-reco. O composto no âmbito do silêncio é entendido pelo viés da dualidade, porque um é totalmente diferente do outro, mas ambos fazem parte da ação do ser que, ora pode decidir-se por um,

ora pode decidir-se por outro. Esse silêncio dual visto na figuração de uma cruz corresponde à atitude do homem frente ao mundo; é pois, o *silêncio dialógico* e o *silêncio issificante*.

Os tracejos perpendiculares imaginários da cruz somente representam ilustrativamente tal dualidade. Tal figuração nada tem a ver com o simbolismo religioso apontando para a distinção entre o céu e o inferno, entre o bom e o mau. O homem está no centro da ação, no vértice comum das perpendiculares e deve decidir pelo silêncio que irá tomar.

A dicotomização entre o bom e o mau silêncio só tem validade diante da escolha em tomar o outro como um “Isso”. É aqui que se comporta o implorar por condutas de compaixão e de benevolência diante da maldade que constitui a maioria dos atos humanos. É aqui que se pode conceber a distinção utilitarista do silêncio na ação do homem, conforme propõe R. Ardent (*apud* CARRETO, 1996, p. 65) ao diferenciar três espécies de silêncio:

é útil e excelente o silêncio do homem que se cala esperando pelo momento mais oportuno para falar; menos grave é o silêncio do homem que prefere calar-se por não ter nada de sensato para dizer. Mas é francamente mau o silêncio daquele que deseja esconder egoisticamente o seu saber. O bom silêncio aparece então como uma virtude colateral à da boa palavra.

É somente, pois, diante daquele que diz “Isso” ao outro que pode haver a dicotomização de um bom e de um mau silêncio. Mas, ainda que raro, em sua escolha primordial, o homem pode decidir-se pelo silêncio dialogal, e este pode acontecer-lhe.

Por mais que se tente esclarecer, definindo ou evidenciando suas formas físicas, interpretativas, entre outras, o silêncio continua sendo, como também sugere Romão & Pacífico (2006), um enigmático elemento da Caixa de Pandora, tamanha é a sua dimensão. E ainda que se insista em depurar a compreensão sobre o *que o silêncio é*, discussões prosseguirão a tentar descrevê-lo como um fenômeno físico, fixando-se na manifestação de sua ausência acústica. Outros deter-se-ão em evidenciá-lo como um fenômeno psicológico da alma de um indivíduo, dentre outros objetivos. Entretanto, a nosso ver, não está aí a sua essência, mas nos atos do homem que podem tomá-lo como um silêncio issificante ou dialogal. E sendo dialogal, como parte de um autêntico diálogo, o silêncio acontecerá “numa esfera que não é nem fática, nem física, nem psicológica, e que é muito difícil de ser determinada. [...] à compreensão de todo o âmbito de todos os fenômenos que acontecem **entre** os seres” (BUBER, 2008, p. 127, *negrito nosso*). Encontra-se, portanto, na esfera específica do “entre”, a possibilidade do silêncio dialogal, e ele não acontecerá nessa ou naquela circunstância, ou no simples ato de tampar a boca alheia ou os próprios ouvidos. Sua realização dialógica é própria do inter-humano.

Substancialmente, o que se tentou mostrar foram algumas das tantas possibilidades da presentificação do silêncio na vida do homem e não em realizar uma tipologia do mesmo, até mesmo porque são nas situações de vida que o silêncio verdadeiramente se define de acordo com a atitude humana em relação a ele tomada.

Tentaremos compreender, a partir dessa premissa, como a escola atual, que tem suas transformações iniciadas com a leitura escolástica, tem concebido e presentificado o silêncio nos contextos reafirmados por ela para a realização do ensino e da aprendizagem.

Tomando como base a afirmação de Weil (2001, p. 225) de que “o homem é conservador, e o passado tende a permanecer por seu próprio peso”, podemos preludiar questionando: qual passado “pesa” no âmbito da escola? Qual silêncio tem repercutido entre os seres que ali interagem? É o silêncio que permite ver o outro como uma pessoa autêntica, ou é o silêncio que coisifica?

## Capítulo 3

### O valor do silêncio na escola

A impressão perpassada no momento em que se adentrou a sala de aula com aquele turbilhão de alunos direcionados por um só professor foi a de que naquele espaço, sob certos aspectos relacionais, coexistem polaridades de interesses, e que, numa das pontas, esse espaço apresenta-se como um “*point*, somente um local de conversa agradável com os amigos” (LOPES, 2006, p. 167) e noutra, à semelhança de como sugeriu um colega de profissão, como um local de trabalho daquele que “*acordou convencido a despertar alguém não convencido para o conhecimento*”.

Como revelado nas linhas que se abrem as narrativas, o *magistercentrismo* continua sendo o episódio de seu conto clássico. E a preponderância dessa forma de ensino na sociedade transpassa uma impressão da escola em que o real vivenciado, apresentado aqui literariamente, revelou-nos uma mesmice geracional. Tal realidade narrada faz principiar, entretanto, um descompasso: o que predomina nas abordagens da educação escolar?

No mundo de hoje, a educação não é só um direito, é a condição indispensável de todo o desenvolvimento. E ainda que a educação não baste para garantir o bem-estar econômico e social das pessoas, reforça o poder de decisão de cada indivíduo ao influenciar as suas atitudes, aspirações, conhecimentos e aptidões. Ao mesmo tempo, pelos seus efeitos na dinâmica da população e na vida social, cultural, econômica e política, a educação contribui para melhorar a qualidade de vida, criando ou fortalecendo as condições necessárias para reduzir a pobreza<sup>9</sup>.

O trabalho escolar é o equilíbrio entre as duas concepções, isto é, a criança, habituada ao esforço (produção do saber), ao instruir e ao divertir-se penetra em todas as relações de vida enquanto se desenvolve e se define no momento em que se prepara para o trabalho real (que lhe dará a sobrevivência e a condição de ser e de cidadania na sociedade). (ALMEIDA *apud* HOYER, CINTRA e FRANCISCHETO, 2005).

As instituições educativas da primeira infância, como as creches e a Educação Infantil, têm importante papel no desenvolvimento das crianças. A realização de uma educação formal está aliada, entre outros objetivos, ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo das

---

<sup>9</sup> COSTA, Elisa L. **Escolarização um direito?** Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=574>  
Acesso: 17 de abril de 2009 às 10 horas. Trecho referindo-se ao relatório da UNESCO em Copenhague, março de 1995.



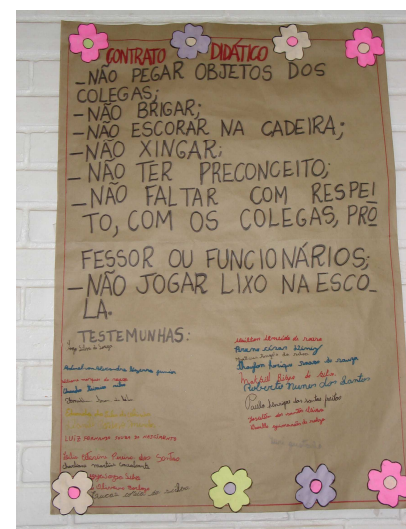
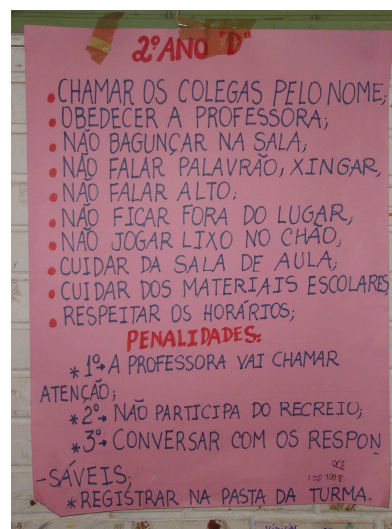
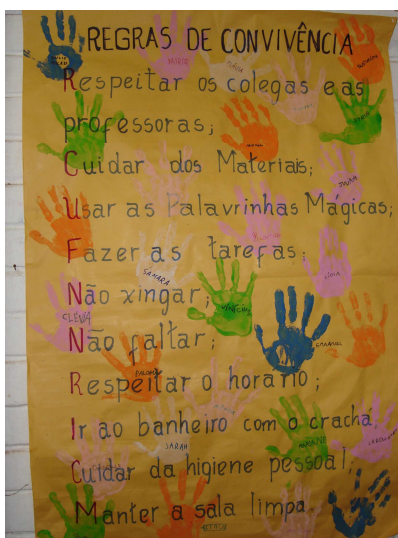
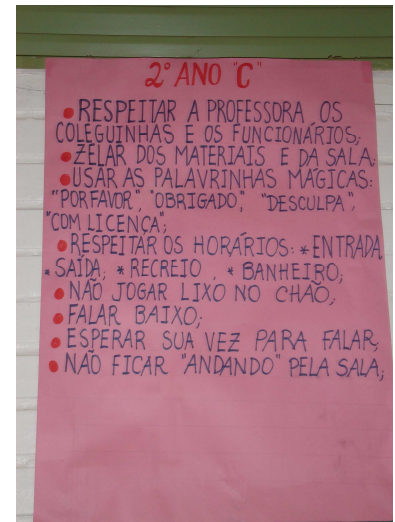
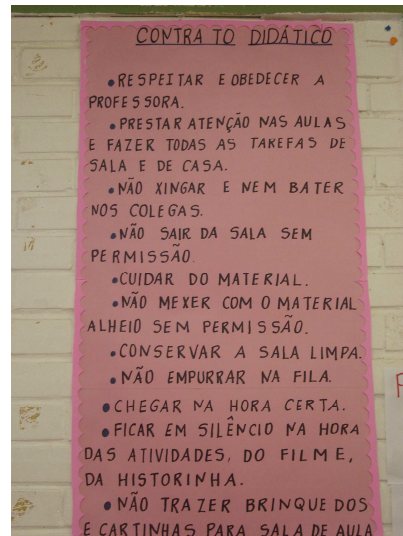
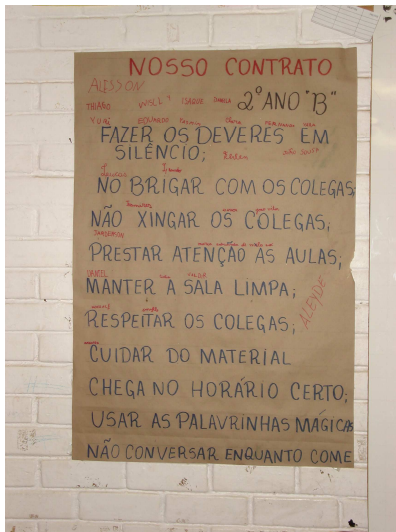
crianças. O agrupamento de várias crianças em instituições [...] requer que as mesmas aprendam a interagir bem com várias outras crianças. E essas interações entre crianças nos centros escolares acabam por influenciar o comportamento social das mesmas (PEREIRA, DOURADO, COENGA, MORAIS e PAIVA, 2007).

Não somente no senso comum, como no seio da academia, espessa é a camada dos que discursam sobre a esperança na e da escola. Apregoada entre os homens está, pois, a perspectiva da capacidade redentora da escola. Afirmo isso porque, como nas citações apresentadas acima, essa tem sido a mensagem veiculada pela academia, esse é o referencial pelo qual eu já trilhava muitas das minhas concepções sobre a educação escolar e que encontrou reforço na Universidade (excetuando alguns contextos), a exemplo de uma, dentre as citações em questão, constituir o corpo de alguns dos meus trabalhos acadêmicos em elaboração coletiva.

O que se percebeu e se sentiu nas histórias narradas sobre os acontecimentos na sala de aula aponta-nos, porém, uma escola diferente da escola da esperança de todo iniciante no saber escolarizado e redentora de muitos que trilham seu interminável processo, ou da escola daqueles que sentimentalizados como culpados a abandonaram. Tal resguardo da esperança só pode estar alicerçado no falar institucionalizado que nos diz que as pessoas precisam de escola, acreditando no “axioma de que a aprendizagem é o resultado do ensino” (ILLICH, 1973, p. 62). Acreditava também eu nessa esperança até que a mim veio a pergunta: o que se aprendeu na escola? Tentei revisitar, num breve instante, alguns conteúdos que a mim intentou-se ensinar: talvez o traçado das primeiras letras, mas o mundo em si também é composto por elas, a matemática, *idem*, a socialização... Cheguei, sem muitas delongas, à conclusão de que a maioria das habilidades para o viver do homem não são ensinadas pela/na escola e, portanto, não é porque temos a necessidade de aprender que temos que recorrer a ela, já que “todos os dias, em todas as circunstâncias [...] o indivíduo tem necessidade de se apropriar de um conhecimento que não tem como fazer que lhe seja explicado” (RANCIÈRE, 2005, p. 35) institucionalmente.

Como, entretanto, aderir a essa idéia e não acreditar que algum valor educativo há na escola se, ao olhar no espelho, vejo uma pessoa “realizada”, formada por ela? Escolarizei-me. Quem me educou? Essa questão pode porventura se estender a vós outros.

Para iniciar a construção dessa resposta, tomemos como parte algumas situações que abarcam o meu universo, e nele a minha função que longe estou de resguardar de juízos: num *tour*, entre as classes do meu ambiente de trabalho, no qual exerço a docência, função corroborada pelo título de pedagoga conquistado pelo que, até então, eu pensava ser somente possível via academia, os discursos fixados nas paredes revelaram-me prováveis acontecimentos nas salas de aula.



Tais contratos didáticos apresentam-se como pequenos filetes de um universo em que primeiro transitam negociações com as testemunhas inevitavelmente participativas e que, depois de “negociados”, tornam-se elocuições suntuosamente vociferadas pelos professores. Cada centímetro do papel denotou-me possibilidades de presentificação do silêncio, já que, ao lê-las, pude ouvir tais frases rebulindo em minha memória, instigando-me a pensar: que escola é essa que, em Goiânia (onde experienciei pela primeira vez a cadeira de aluno) ou em Ceilândia-DF (onde experienciei a mesa do professorado), tem de geração em geração repercutido os muitos *nãos*, os muitos imperativos e fixado uma cultura do silêncio como expressa no *não falar alto*, no *fazer os deveres em silêncio*, no *não xingar*, *ficar em silêncio na hora da atividade* (...), dando vivas ao aniquilamento do espírito humano?

Para quem a anunciava como “a minha escola querida” poderá vir a ser também um desmoronamento de terra firme, ao tentarmos ver, nas linhas que se seguem, a escola

descortinada para além do que foi apontado por Foucault (1987) – o espelhamento da prisão.

Quão desestabilizador foi encarar a presença-palavra de Illich (1973, p. 21) apontando para a necessidade de “desinstalar a escola” na sociedade. O que se entende por esse desinstalar?

Saberes até então consolidados começam a ruir. Para Illich (1973, p. 58), a escola é, por definição, “um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor”. Até aí, nada de inusitado. Acrescenta-se a essa visão: ela é, por definição, a mesma daqueles que escrevem no título de um poema “escola querida”, sem, contudo, perceberem o elo opressor em que trinta deixam-se oprimir por apenas um. Essa escola é aquela em que, “na sua tarefa principal, a de promover a aquisição do conhecimento, já se anuncia a submissão ou obediência consentida, imposição ao aluno como parte de um processo institucional em que a disciplinarização comanda as relações internas e externas” (CRUZ, 2005, p. 79). Essa escola é a instituição em que se conciliam ordem e progresso, é o “lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades” (RANCIÈRE, 2005, p. 10).

Como ignorar que seja essa a escola que temos? Escola que, desvelada, mostra sua verdadeira face ao desenraizar o homem de seu modo de viver, de aprender e de todos os outros atos cultivados ao natural, fazendo com que a vida seja “repartida de acordo com um horário absolutamente estrito, sob uma vigilância ininterrupta: cada instante do dia é destinado a alguma coisa, prescreve-se um tipo de atividade e implica obrigações e proibições” (FOUCAULT, 1987, p. 102). Podemos considerar, de forma geral, que essa escola não é senão o lugar de “consumir” saberes legalizados. É evidente que é a essa escola que a sociedade serve. Deixemos de imaginar por um instante a escola como o recinto adequado para o saber e será inequívoca a imagem de um aparelho intensificando o uso do tempo em que cada instante é povoado de atividades múltiplas e ordenadas, de um aparelho que está organizado para inviabilizar o desviar do caráter linear e sucessivo do ensino.

Nessa escola que ajudamos a sustentar, criamos a “concepção do homem como um organismo dependente de instituições e não da natureza e dos indivíduos” (ILLICH, 1973, p. 181). Com sua existência certificadora passamos a desacreditar no potencial humano em educar na convivência e instituímos-la como o lugar de oferta da educação. A escola, portanto, monopoliza a educação por fazer-se única validadora da efetividade das aprendizagens. Por meio de seus estreitos e inevitáveis caminhos, os homens tornam-se, pois, “progressivamente mais incapazes de organizar suas próprias vidas, a partir de suas

experiências e recursos, dentro de suas próprias comunidades” (ILLICH, 1973, p. 25). Ao convencer a sociedade de que seu trabalho é moralmente necessário, a instituição escolar, assim se fixando, tem, pois, desencorajado e incapacitado o homem a assumir o controle de sua aprendizagem.

Por que isso se sustenta? *A priori* porque o homem tem caminhado com um falso orgulho pedagógico em que se supõe ser permitido manipular os outros para seu próprio bem (ILLICH, 1973). É com base nessa crença da prosperidade alheia via o ensino que o professor historicamente tem enfunado as velas do peito pondo-se a explicar algo aos Iossos à sua frente assentados. Convém considerar que o professor não é aquele que delinqüez sozinho a essência educativa; há uma consciência na sociedade, academicizada ou não, que o projeta como o responsável por ensinar saberes e transmitir conhecimentos, fazendo-o também supor que o nascer adequado tem como prerrogativa o amadurecimento no útero escolar (*idem*).

Porém, o saber e o conhecimento não são de uma ordem simplesmente dada à pessoa nos entreatos do ensino segundo os parâmetros de uma escola, como se faz supor a todo bom professor e à grande parcela da sociedade. Saber e conhecer são correlatos, sobretudo, das situações de convivência entre as pessoas.

Para Mrech (*apud* LOPES, 2006, p. 168), sem desconsiderar a constituição histórica e cultural do homem, o *saber* é uma elaboração realizada na esfera pessoal e o *conhecimento*, apenas em seu contexto inicial, pode ser “instituído a partir da informação”. Tal informação, por sua vez, encontra-se disponível não somente na fala elaborada do professor, mas no “discurso não-formal produzido pela sociedade e mídia em geral” (*idem*, p. 168). O saber é, portanto, uma construção do Eu social via o que se pode conhecer por meio das informações.

Contrariamente a essa compreensão, o homem tem atentado, entretanto, para a falaciosa convicção de que o professor, o consagrado representante da função escolar, é o super-herói programado para ensinar o saber e o conhecimento, compelindo o aluno a ir para escola a fim de que o mesmo agregue tais elementos à sua vida. O que sugere essa crença? Sugere-nos que perpassada está na escola uma forma de violência ao humano, em que se restringe a vontade do ser que “não decide sobre a sua vida. Por lei, é obrigado a cumprir suas obrigações escolares” (LOPES, 2006, p. 168). Distante está, pois, o querer e o poder do aluno em ir para sua casa.

Pensando como esse aluno para quem não há, até então, escapatória da obrigatoriedade, adentremos o portão da instituição. Nessa estrutura que tende a tomar os corpos issificados, o professor tem-se preocupado mais com o ensino ou com a aprendizagem? Com o desenvolvimento do aluno ou com o acertar as questões da prova? Com sua pose egótica ou com a possibilidade de atualização do mundo do Tu nas situações

de aprendizagem? Segundo as constatações de Fink (*apud* LOPES, 2006), pouco tem importado para muitos dos professores o saber e as construções da pessoa do aluno. O professor serve à escola, e “o que lhe interessa é que tudo funcione e que seu poder se mantenha” (*idem*, p. 186) até o toque do sinal, dizendo-lhe que agora sim se pode ir para casa.

Ao que parece, estamos longe de uma noção de *crescimento* das pessoas como compreendido em épocas mais antigas. Naqueles ideais, essa noção estava voltada para a compreensão de um crescimento que tinha como fixo o passado nas proximidades da sabedoria dos deuses. Arendt (2005, p. 166) explicita que para os romanos, a maturidade da velhice continha o “clímax da vida humana [...] porque o homem velho crescera mais próximo aos antepassados e ao passado”. Aqui, portanto, residia a autoridade do mestre em tentar levar o aluno ao crescimento via a sabedoria dos antepassados, já que a autoridade derivava da fundação, ou seja, do peso do passado, dos vínculos leais. Face a uma ruptura, Arendt (2005) afirma que nosso conceito de crescimento moderno direciona-se para uma progressão futura, em que tendemos a fazer com que as pessoas se entupam de conhecimentos e mais conhecimentos, sem se darem conta do que fazem com os mesmos.

Fundamentando-se nessa perspectiva, distante encontra-se também o conceito de mestre como o era nas escolas da Grécia Antiga, em que aqueles que o buscavam “faziam-no por escolha, juntando saber e ócio” (MENDOÇA FILHO *apud* LOPES, 2006, p. 203) via o resplandecer de uma autêntica autoridade. Numa releitura de Ariès, Lopes (2006, p. 219) comenta que, no que cabe ao início da civilização medieval, existia entre as pessoas um esquecimento da “**Paidéia** dos antigos e[m] [que] não [se] sabia nada sobre a educação moderna. Esta é a questão principal: não tinha[m] idéia alguma de educação” (*negrito do autor, inserções nossas*). Nosso conceito de educação, pois, não se encaixa em seus modos de vida, nosso conceito de educação transmuta-se face à institucionalização moderna da escola na vida do homem, que por estar programada, curricularizada, encontra-se escolarizada ao definir o que a pessoa deve buscar.

É com a escolástica que a escolarização, como bem a entendemos, começa a existir. Com ela o perfil de mestre vivenciado até então na antiguidade esvanece-se pela ilusão de que seu papel será assumido por “licenciados, ou seja, os que para lecionar necessitam de um mestre para citar” (MENDONÇA FILHO *apud* LOPES, 2006, p. 203). É aqui que, tornando a infância necessária, surge cada vez mais a escola como o hiato entre o gerar filhos e o mundo do trabalho (LOPES, 2006). O mestre, nas palavras de Mendonça Filho (*apud* LOPES, 2006, p. 203), passa, então, a ser “referência e não presença. A licença é uma concessão, o certificado de que a partir dela se pertence à casta”.

É nesse período histórico que se torna mais evidente o ressurgir entre os homens de uma *aliança* a fim de se educarem. Mas, contrário ao que se possa esperar da suposta

harmonia, a palavra *aliança* é para Buber (2008, p. 84-85) “algo que não engloba a cotidianeidade e a regularidade da vida”. O coligar de homens para o fim educativo por meio da aliança transparece como “algo que não engloba toda a vida orgânica do homem [...] é algo que acompanha a vida orgânica natural do homem ou enfatiza somente uma dimensão dela” (*idem*, p. 84). Há, portanto, o separar dos momentos da vida para o educar, fazendo entender que a educação é parcela não circunscrita na vida vivida. Ao se eleger um membro certificado para o ato educativo, a sociedade parece, então, (des)responsabilizar-se de tal função: entregam-se os filhos à escola no trajeto para se chegar ao trabalho.

Buber (2008, p. 85) ainda acrescenta que “é típico da “aliança” que os homens saiam de suas casas para irem ao local onde pertencem à aliança; afastam-se de suas ligações com a regularidade da vida a fim de atingirem a consagração”. Criam-se, então, experiências de comunidade educacionais, mas experiências que não entram “na vida vivida, não preenche[m] todas as fendas e poros, não se estende[m] por toda parte” (*idem*, p. 85). É aqui que a educação se escolariza. Reside, aqui, o mal que a aparta da vida entre os homens. Escolarizar é, pois, desse modo, drenar do conhecimento, do saber, a sua vitalidade, o seu sangue, substituindo-o por um soro anêmico que é administrado gota a gota.

Segundo Illich (1973), é por fazer do saber ato exclusivo desse formato de educação, em que se aceita a definição de uma parcela da realidade dada pelo docente, que se exerce o monopólio radical da instituição escolar. É por monopolizar radicalmente o acesso ao saber, validado pela ferramenta que dita o consumo obrigatório, num emparedamento que só se extravasa via a certificação, que se limitam as possibilidades educativas da pessoa ao despojá-la de suas possibilidades de fazer. É por ter a posse exclusiva de emissão de certificados dos saberes gradualmente conquistados que, escolarizando-nos, somos levados a “confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (*idem*, p. 21).

A educação ensejada nessa compreensão não se desvencilha, pois daquela tratada na “literatura existente, [que] consiste em qualificar ou equipar o homem em desenvolvimento com a capacidade de se orientar diante de grandes objetivos, tais como, sociedade, Estado, partido, associações nos quais a vida irá situá-lo” (BUBER, 2008, p. 82). É esse ideal de homem equipado com saberes o que se busca quando se cede e se encerra na instituição escolar. Mas, ao fazermos isso, firmamos um pacto negativo, erigimos o muro, ao estabelecermos uma aliança com a escolarização, ao sujeitar-nos a um saber que é “até aqui e não mais adiante” (*idem*, p. 85).

Nessa convenção monopolizadora do saber, um autêntico educar de homens é posto de lado, já que tendemos a ser escolarizados, ou seja, a trilhar todo o percurso para passar nos exames, tornando-nos profissionais qualificados da forma como a escola nos “ensinou”.

Cedendo ao conformismo desse monopólio, convergimo-nos para os antibióticos de sua prescrição, desvinculando-nos de qualquer ajuda nela não convencional. Desenraizamo-nos dos laços educativos com o outro que agora encerra seu precioso tempo em um escritório ou com o vizinho que se sente desencorajado a educar-nos. Desenraizamo-nos da idéia de que “toda ajuda verdadeira é educação e toda educação autêntica é ajuda para a autodescoberta e para o autodesenvolvimento” (BUBER, 2008, p. 46). A sujeição exclusiva às habilitações do professorar faz-nos, portanto, desacreditar no potencial do humano e da camaradagem que, segundo Buber (2008), podem aspirar à realização pela educação mútua.

Institucionalizado, o mestre escolar, desvencilhado de seu valor originário, simplesmente professa, sem que muitas vezes se contemple a mutualidade no educar. Em tal contexto, afirma Lopes (2006, p. 44), o mestre aparece-nos dessemelhante dos demais seres humanos por ser reconhecidamente tomado como uma hierarquia superior, já que ali “o professor imagina que garante sua posição, seu lugar, com a manutenção da ordem”, assim como se constata em seus imperativos demandados à classe ou em como esses se expõem nos contratos didáticos explicitados. Existe aqui uma irrisória possibilidade de reciprocidade educativa, pois nesse contexto já programado, fechado e objetivado, as relações consomem-se num Eu-Isso quase que na totalidade do momento em que se separa da vida para ali estar.

Em nosso modelo de escolarização, conjugado está o ensino e a propaganda. Em tal modelo sequer se “confia na possibilidade de que ela [a escola] atinja seu efeito por suas próprias forças, sem os métodos que ele [o professor] usa, cujos símbolos são o alto-falante e o anúncio luminoso” (BUBER, 2007, p. 151, *inserções nossa*), além é claro do silêncio do aluno-telespectador. Recorre-se então a uma autoridade para que se possa desencadear o ato propagandístico com sucesso, mas o que se tem na verdade é um autoritarismo *travestido* de autoridade, segundo uma expressão usada por Bartholo (2009, *comunicação pessoal*). Nos atos propagandísticos em sala de aula, portanto, “quando um professor exige silêncio absoluto de seus alunos e também sua imobilidade, cassa-lhes a liberdade. Não existe, nessa relação, autoridade, mas, sim, autoritarismo. O que o docente quer é coerção, incompatível com a liberdade” (LOPES, 2006, p. 102-103).

De acordo com Arendt (2005, p. 164), “a característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder”. Em sociedades mais antigas, o que se tinha não era nem tanto uma ordenação, mas um conselho, uma orientação diante dos possíveis erros e enganos das pessoas. Tal conselho era visto como um *acréscimo* fornecido pelos anciões, e dada sua natureza, prescindia de ordem ou coerção externa, apesar de se saber que “não se pod[ia] ignor[á-lo] sem risco” (*idem*, p. 165). Entretanto, essa escola, “além de colocar-se

como uma “instância superior do saber”, emerge, na modernidade, como uma instituição “universal” da disciplinarização” (SCHEINVAR *apud* CRUZ, 2005, p. 78).

Via o autoritarismo, o ato disciplinar, forjado na mente daqueles que programam e participam da instituição, fabrica não homens, mas corpos orgânicos, quebráveis, funcionais, úteis, submissos, exercitados, dóceis (FOUCAULT, 1987). Há que se pensar, contudo, no caráter dessa disciplina na sociedade e nas instituições escolares. Foucault (1987) reafirma o que já havíamos considerado anteriormente: que a disciplina da vida de outrora não pode ser simplesmente associada aos modos de escolarização da sociedade de hoje. Segundo o autor, “muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (*idem*, p. 118). Nossa disciplinarização, assim, diferente é da forma assumida nos contextos da escravidão, por não se fundamentar numa “relação de apropriação dos corpos”, sendo até mesmo elegante, por parte da disciplina, como argumenta Foucault (1987, p. 118), “dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade”. Nosso modo de exercer a disciplina diferente também é dos modos de disciplinamentos monásticos, os quais outrora tinham por “função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo” (*idem*, p. 119). Nossa disciplinarização caracteriza-se, assim, sobretudo, por tornar o homem “tanto mais obediente quanto é mais útil”. A disciplina é, pois, instrumento primordial para fazer do outro um Isso, um objeto de experienciação e utilização.

A obediência pode ser compreendida na visão buberiana sobre duas realidades: como um comportamento de sujeição diante de um Isso, em que cabe a ordem e a disciplina dos corpos, ou como um comportamento vulnerável diante de um Tu ao qual se apresenta como o suporte de sua alteridade. Num sistema rígido, a obediência só pode decorrer do “sacrifício da existência, sobre a renúncia à auto-realização” (BUBER, 2007, p. 66), dado o uso de compensatórios, mecanismos e estímulos em que se tenta diminuir o “fato de os companheiros permanecerem estranhos um-ao-outro” (*idem*, p. 65). De outro lado, a obediência pode ser resultado do reconhecimento do outro como uma autêntica autoridade quando não desvinculada da lealdade. Portanto, é somente quando tomamos o homem como uma pessoa autêntica e não como um indivíduo, ou seja, como um Isso, que, movidos pela lealdade, um prisma da obediência torna-se aceitável.

Pelo fato de ser imprescindível certa forma de “obediência”, a autoridade é “comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si [...] fracassou” (ARENDDT, 2005, p. 129). Mas, contrária à intenção com que o homem tem tentado conquistar a autoridade com o uso da força e com a imposição de sua voz, dentre



outros modos, Arendt (2005, p. 147) acentua que o próprio Platão “começou a descrever da persuasão como insuficiente para guiar os homens”. O que vem confirmar a percepção de Buber (2008), ao considerar que a autoridade, no verdadeiro ato educativo, somente pode decorrer no compasso do suporte e da abertura, no ato leal de observar o que o outro deve fazer, e que ele próprio não faz; observando e percebendo sua contribuição, é aí que o professor pode e deve influenciar aquele que se encontra com ele.

Para Buber (2007, p. 40), não há “obediência Àquele que vem, sem lealdade para com a sua criatura”; tal lealdade reside no ato de voltar-se-um-para-o-outro. Não se concebe possível, pois, o educar se o aluno, “naqueles momentos calmos e não em instantes agitados – não o sentir como professor, se o aluno não perceber sem cessar (murmurando): “sim é isso”.” (BUBER, 2008, p. 95). O silêncio da escuta, nesse sentido, faz-se pela lealdade ao vínculo e não pela imponência de uma voz estridente. O ato de educar só se faz no reconhecimento de que o outro (o professor ou o aluno) é a alteridade, indivisível e irreduzível numa ação de reciprocidade.

Decorre, entretanto, que a escola é uma “instituição que não tolera as diferenças. Daí que forças antagônicas digladiam-se por meio de formas de resistência que não se submetem às imposições de normas” (LOPES, 2006, p. 43). Tais resistências são tomadas como atos indisciplinados, mas é o próprio princípio da homogeneização almejado pela escola que, segundo Lopes (2006), parece esbofetear o apaziguamento ao insistir e continuar a ferir o humano, já que esse princípio, com que se tenta reduzir todos a um, não se coloca tranquilamente entre os que pensam diferente, exatamente por serem eles pessoas que tentam resguardar sua existencialidade irreduzível.

É a própria escola, pois, que “produz sua própria violência e indisciplina” (GUIMARÃES *apud* LOPES, 2006, p. 43). Nela, disputar-se-ão cada vez mais “violentamente os recursos não relacionados em qualquer lista: o ar, o oceano, o silêncio, a luz solar e a saúde” (ILLICH, 1973, p. 180). E, com vistas a disciplinar corpos, compete-se para ver quem mais consegue por em silêncio o outro, sob o pretexto de ensinar: sinônimo de explicar, professorar.

Nessa sociedade escolarizada, a educação monopolizada pela escola constitui-se, em suma, como uma “violência física (a educação autoritária) ou psíquica (a educação progressista), sendo a educação, antes de tudo, uma tarefa de destruição. A escola seria um lugar de fabricação de neurose e a adaptação escolar, um importante sintoma de neurose e como educação, enlouquecedora” (BACHA *apud* LOPES, 2006, p. 95). Isso principalmente se considerarmos que mais de três quartos do tempo para o ensino são gastos nas investidas em disciplinar.

Disciplinar não corresponde senão ao papel de todo opressor que, via formas de quadriculamento, clausura, das localizações úteis, do vigiar, do punir, do recompensar,

dentre outros mecanismos, controla, sem declarar expressamente seu anseio de “efeminar seus súditos” (LA BOÉTIE, 1999, p. 93). Assim, rouba-lhes “toda a liberdade de fazer, de falar e quase de pensar, e eles permanecem totalmente isolados em sua vontade a favor do bem” (*idem*, p. 89), via a aceitação do silenciamento.

Essa circularidade opressor-oprimidos, com expressão certa na sala de aula (e é isso que é o enlouquecedor, o insuportável de permanecer ali), tenta fazer do humanamente homogêneo uma composição de elementos e de rostos individuais colocados “uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre” (FOUCAULT, 1987, 125), sob o pretexto da utilidade da vigilância. É, contudo, um lado a lado solitário: um lado a lado entre alunos intocáveis, entre classes incomunicáveis, com o fim de manter a prática de “ensinar a sós, cada professor com seus alunos a portas fechadas, característica [...] de estrutura de caixa de ovos ou de salas segregadas” (CRUZ, 2005, p. 106).

O que sustenta esse ciclo opressor-oprimido de corpos issificados é, segundo La Boétie (1999), o hábito, a rotina; nas palavras de Illich (1973, p. 38), é o “confinamento durante um período sempre maior de sua vida”, fazendo com que o homem vislumbre uma liberdade diante da perda do ideário de que “todos aprendemos o como viver sem o auxílio da escola” (*idem*, p. 62), sem o opressor, sem o controle. É, pois o hábito a esse monopólio que, “em todas as coisas exerce um império tão grande sobre todas as nossas ações, [que] tem principalmente o poder de ensinar-nos a servir” (LA BOÉTIE, 1999, p. 84, *inserção nossa*). E, como não cultivado, o natural se perde, a liberdade fica sombreada enquanto nossos corpos tendem a servir. Aqui, “lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos” (FOUCAULT, 1987, 117). Em resumo, expulsa-se a criança, o filho, o sobrinho, o neto, conferindo-lhe a fisionomia do aluno – aquele que deve se oprimir para aprender.

Porém, não é por meio de uma força agindo direta ou ocultamente que a opressão decorre; a servidão do oprimido ao opressor só pode ser voluntária, já que a liberdade é uma condição ontológica do homem (LA BOÉTIE, 1999). Só há alunos, então, servindo ao professor, porque se *quer servir*, pela pretensão de ganhar algum *benefício* concedido pelo opressor (a suposta aprendizagem); no contraponto, só há professor porque se *quer servir* à burocracia e ao salário pago pela concessão do conteúdo propagandístico. Aqui me encontro? Isso martela em minha mente. Abrir-me como suporte dessas verdades faz-me pensar em outras possibilidades.

É no “consentimento ativo” (POULANTZAS *apud* CRUZ, 2005, p. 48) que, portanto, o dominante exercita a sua legitimidade, porque é isso que ele tem a mais do que vós, que os servem: “os meios que lhes forneceis para destruir-vos” (LA BOÉTIE, 1999, p.78), ou seja, a própria permissão. Nessas circunstâncias, não satisfaz mais a incorporação de expectativas

otimistas aos discursos, como aquelas que explicitam a idéia da causalidade da opressão à eficiência da cooperação, já que é o permitir do Eu que reforça o vínculo opressor-oprimido.

Tal vínculo, tomando a aparência da tutela, incide nas situações de ensino e aprendizagem, colocando em segundo plano a beleza e a vivacidade da aprendizagem direta entre o aluno e o livro, entre o aluno e computador, entre o aluno e o aluno, entre os alunos e os pais, etc., justamente porque, inserido no processo, está um indivíduo laborioso, que carrega em sua bagagem a experiência de alguns anos de formação atestando-o como cientificamente capaz de proporcionar um aprendizado mais rápido, mais direcionado aos que estão sob a sua tutela. Essa é a figura indispensável de uma sociedade dependente de seus serviços; esse serviçal do qual dependem é o professor. Sob essa ótica, a escola, monopolizando a distribuição do saber, exhibe-se apenas como “um local onde há empregos, em que se faz do professor um mero executante” (CRUZ, 2005, p. 102). O trabalho, portanto, que tanto executam professor e aluno na sociedade escolarizada, “por sua própria natureza está mais sintonizado com o caráter improdutivo, o que o associa à idéia de trabalho parasítico” (*idem*, p. 70). Mais uma narrativa se apresenta, robustecendo as idéias que aqui corroboraram para desmágicizar a escola:

***Professor Welson em  
"Primos entre abismos"***

*A didática começava a ser praticada pela chamada. Pontuaram-se os trinta e seis.*

–“Pessoal, hoje eu vou ditar algumas questões pra vocês”. – fala o professor.

–“Espera, professor!” – vozes obsecram.

–“Multiplicando ou dividindo o numerador... e o denominador ... por um mesmo número ... diferente de zero”.

–“Começa de novo, professor!”.

–“Fica enrolando aí, né? Copia de alguém (...). Encontre uma fração equivalente a: dois quintos, quinze trinta avos...”

–“Calma professor!”.

–“Ei, não é pra escrever quinze trinta avos não. É pra colocar o quinze e o trinta. Questão dois. Encontre... uma fração com denominador dez e outra... denominador cem.

67

(...) equivalente a, dois pontos...”.

–“O quê?”. – pergunta um aluno.

–“É pra colocar dois pontos”. – a resposta vem quase que inaudível.

O ditado prossegue: –“Vamos lá! Número três. Simplifique...”.

–“O quê?” – indaga um desentendido.

–“Simplifique... as seguintes frações. Letra “a”..., quatorze vinte avos... Letra “b”, sete nonos... e a última letra, “h”... Eu passei só três questões?

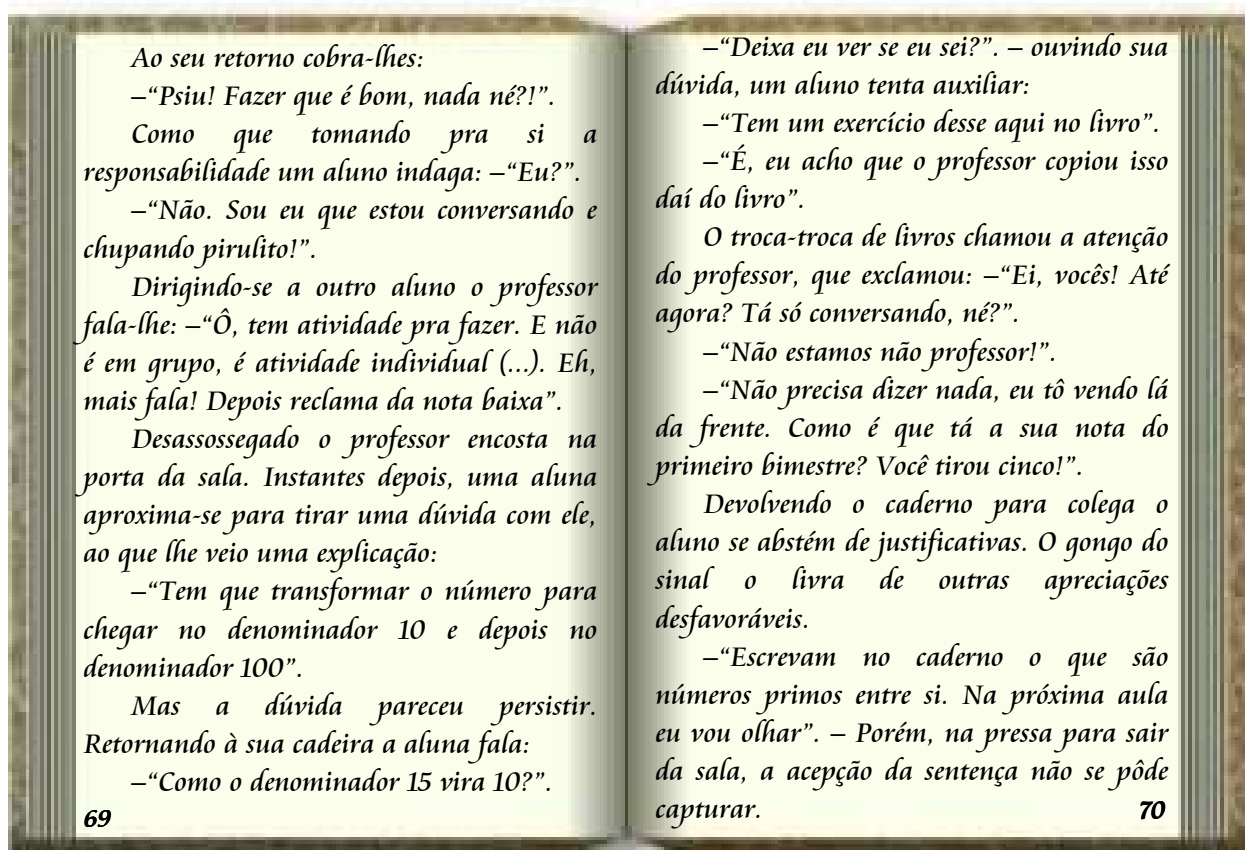
Um “Foi” surgiu trêmulo, receando confirmar a indagação.

–“Mais uma questão então!”.

Um “Ah!” interjetivo de Poliana(s), recusando-se a jogar o jogo do contente, vergou o professor: –“Então vai! Vocês reclamam de tudo!”.

Os alunos começam a responder as questões ditadas. O professor sai da sala.

68



Em tal narrativa fica evidente na atitude do professor Welson a expressão de uma “autoridade” que na verdade revela-se como uma postura autoritária, expressa em seus ordenamentos irrevogáveis. Há também uma sucção das possibilidades de troca e de interação colaborativa entre os alunos, e, até mesmo, entre os alunos e o próprio professor, já que ele, para não ser incomodado, coloca-se numa posição para afastar os contatos. Apresenta-se aqui também um contexto educativo em que a intenção da aprendizagem para aquele dia estava posta no ditado, mas, apesar desse objetivo, o professor sequer pareceu se preocupar se os alunos estavam aprendendo ou não; o importante para ele era vê-los rabiscando o papel num clima de silêncio na sala.

Nessa escola, pois, em que permanece, tanto entre professores quanto entre estes e os alunos, o traço da desresponsabilização pelo humano conservado no perfil da ordem e da submissão, como o silêncio está presentificado? Nessa sala de aula em que o ensino tem como finalidade o currículo, em que tudo é objetivo e objetivado, e que tem o aluno como o Isso dessa objetivação, apresentando-se por vezes como uma existência diafanada, inadequada ou a ser controlada, quais são as atitudes do professor e do aluno entremeadas pelo silêncio? Como cada professor apresentou-se diante do aluno?

Revisitemos outras narrativas para compreender o que evidenciam as poses dos docentes na sala de aula face às ocorrências do silêncio.

Uma sala de aula sob a direção do professor Antônio:

**Professor Antônio em  
“Quando o terremoto toca o ápice da  
colina”**

Dois dias depois daquela aula em que se transcreveram assuntos sobre a atmosfera, em meio às danças, conversas e músicas de rap, Ciências é novamente o conteúdo na escala horária. Hoje, mais apressado do que outrora, o professor entra na sala, empurrando intocavelmente os alunos para os seus assentos, solicitando-os:

–“Abram aí os cadernos. Aquele conteúdo sobre as camadas atmosféricas!”.

Os cadernos, que outrora caíram no fundo das mochilas, começaram a ser suspensos num clima em que nada ainda era levado a sério, dado o burburinho ingovernável do momento. Decidindo estranhar a balbúrdia, o professor bradou:

71

–“Gente! Abram os cadernos! É só isso!”.

No minuto subsequente, nenhuma sonoridade verbal ouviu-se, somente o folhear das páginas. No quadro, linhas complementares do conteúdo da aula anterior se exibiam.

Uma dúvida hesitante despreendeu-se dos lábios de um aluno:

–“É pra copiar?”.

Jogando o que sobrara do giz no aparador e virando sua frente para a classe, o professor grita uma resposta:

–“Não! É só pra ouvir!”.

Ao verem a irritação do professor, descompassadamente os alunos tentam adequar o ambiente para audição das explicações: “Psiu! Presta atenção lá!” (...).

Comprimida a agitação, o professor prossegue: –“A atmosfera é a camada gasosa que envolve a Terra (...). Ela é importante por quê?”.

72

Vendo que a resposta à pergunta encontrava-se escrita no quadro, um aluno ligeiramente põe-se a estrelar:

–“Atmosfera: fornece o oxigênio para a respiração dos seres vivos”.

Mas sua intencionalidade não é bem sucedida:

–“Não é pra você ler! Eu vou explicar!”.

– desaponta-o o professor, e incorporando um ar einsteiniano, ele sai se interpondo nos alunos, batendo a caneta na palma da mão:

–“A primeira função da atmosfera é que ela fornece o oxigênio para a respiração; a segunda é que ela torna possível o vôo de certos animais e aviões (...). Ô rapaz, presta atenção! O quadro é aqui!”.

E atraindo a atenção para si, o professor vai lendo:

–“A terceira função dela é amenizar os efeitos solares sobre a Terra (...)”.

73

Sem mais delongas, o professor conclui sua missão:

–“Agora pode copiar aí!”.

–“Eu já copiei professor!”.

–“Então eu vou passar mais!”.

Olhares apedrejaram o aluno. Mas, consentindo que o mesmo era a coisa excetuada, o professor deu-lhes dez minutos para a cópia. Em seguida, sentou-se cabisbaixo, enquanto os alunos copiavam, andavam, conversavam.

Despercebido a todos, o professor saiu da sala. Por um motivo fútil, um aluno ameaçou furar o outro com um lápis. E em posição de defesa o ameaçado fala:

–“Me fura que eu vou lá na delegacia fazer um exame de corpo e delito!”.

Tal ação dramática foi interrompida quando o professor regressou: –“Vamos agora explicar o que é peculiar a cada camada”.

–“Professor, o que é peculiar?”.

74

–“Peculiar é que cada uma tem uma coisa que é dela (...)”.

O quadro foi apagado e novas letras inseridas nele. O professor ficou em silêncio entremeado com o livro, o giz e o quadro.

–“Ai caramba! Ele nunca usa o livro. Ele só passa tarefa no quadro”. – reclamações eram murmuradas pelos alunos.

Quanto mais ele reproduzia as palavras do livro no quadro, mais os alunos alvorotavam-se. Uma menina chegou a dar um tapa num colega, o que levou o professor a clamar: –“Nossa Senhora! Senta aí!”.

E dirigindo-se à cadeira do aluno que ganhou o tapa, falou-lhe: –“Ei, você quer fazer o favor de olhar para o quadro?”.

Completada mais uma extensão do quadro, o professor encostou-se na porta aguardando o download mecânico da cópia ser concluído pelos alunos. Vez ou outra ele

75

saía e entrava na sala com a expectativa de encontrar as coisas e as pessoas como as deixou.

–“Eu queria que todo professor fosse igual ao Welson de matemática, porque é aquele silên...ci...o! Aqui dói a cabeça!”. – alguns alunos reclamam da confusão.

–“Será que ser professor não afeta a vida não?”. – indaga um aluno.

–“Com assim?” – fala um colega.

–“Ah! Chegar em casa estressado... porque a gente dá muito trabalho para o professor (...)”. – expressa sua posição.

Com os passos em marcha, o professor volta para a sala ameaçando:

–“Amanhã eu vou trazer folhas de advertência aqui pra sala. Conversou, vou botar pra fora! Estamos combinados?”.

Debate suspenso – não havia tempo para uma resposta negativa, o sinal tocou ao final de sua fala.

76

A sala de aula sob a direção do professor Welson:

### *Professor Welson em “Debulhando números”*

Alguma coisa aconteceu depois daquela prova que levou o professor a tomar uma atitude logo ao entrar na sala:

–“Pessoal, hoje eu vou fazer o mapeamento de vocês”.

–“Mas nós já temos o mapeamento”. – um aluno tenta resistir a mudanças.

Mas, engolindo os pensamentos contrários, o professor fala:

–“Vou fazer o mapeamento da minha aula (...). Você! Fica quieto! Você está muito chato! Alguém tem uma régua?”.

–“Eu!” – um aluno entrega-lhe a régua e volta para sua cadeira, anunciando para os colegas em sua proximidade:

–“Hoje ele tá bonzinho. Ele ainda nem deu gritos hoje!”.

77

–“Cadê o resto do pessoal?”.

–“Tá lá na direção porque não trouxeram a carteirinha!” – fala um aluno.

–“Então vamos pegar o caderno aí e corrigir aquelas questões! Vamos lá pessoal! (...) Olha ele aqui voando! Voando!”.

Caderno nas mesas. Páginas volem-se.

–“O quê que tem quer fazer? Tem que fatorar o denominador porque é diferente:  $7/10$  e  $8/12$  (...). Agora essa: 2 inteiros e  $1/10$ . Cada inteiro tem quantos décimos?”.

–“Cinco”. – um corajoso responde.

–“Cada inteiro tem quantos décimos?”

–“Dez”. – responde outro aluno.

Alguém cochicha: –“Ninguém responde. Todo mundo fica com medo de errar”.

–“E quanto é dez vezes o dois?”.

–“Vinte!”. – dada a exatidão, as vezes agora respondem como num coral.

–“Vinte mais um do numerador dá...:

78



vinte e um décimos (...). Agora, todo mundo corrigindo o exercício aí no caderno!”.

Enquanto os alunos ficam com esse encargo, o professor sai da sala. Quando ele regressa, alguém delata os acontecimentos:

–“Os meninos ficaram brigando na sala!”

–“Vocês, já terminaram a atividade de ontem?” – o professor indaga os “criminosos”.

–“Terminamos”.

–“É mesmo? Vou olhar (...). Qual seu número? Não fez! Você não disse que tinha feito? Não fez! Número? (...) Ei! Silêncio aí. (...) Essas duas fileiras disseram que fizeram a atividade e ninguém fez! Não fez também?”

–“Eu não vim ontem!”.

–“Número?” – insiste o professor.

–“Treze!” – recebe um negativo por azar.

–“Você? Você copiou a resposta do livro!”.

–“Não professor!”.

–“Resolve aqui pra mim” – desafia-o.

79

–“Não professor!” – o aluno se nega.

–“Resolve! Tá me enrolando?”.

O professor oferece-lhe uma caneta, mas o aluno continua a se recusar. Recebe, então, um negativo. Extremamente cheio de si o professor conclui tempestivamente:

–“Olha só! Só três! Só três fizeram a tarefa. Vão todos fazer a atividade de ontem e eu não quero nenhum pio, porque senão vou botar pra fora!”.

Nesse instante, entram na sala os alunos que estavam na direção. O professor os recepciona com outro *round* de sermões:

–“Chegou agora, chega calado e faz o dever que era para ter sido feito ontem. Já entrou todo mundo?”.

–“Não! Tem gente lá na direção ainda”.

O professor retoma o mapeamento, trasladando os alunos de lugar e registrando os nomes num papel.

80

–“Ei você! Qual o seu nome?” – quis saber o professor.

–“Luciano.”

–“Senta aqui!”.

–“Qual seu nome?”.

–“Lorena.”.

–“Você vai se sentar aqui na segunda cadeira. Vai sentando aí”.

–“Qual o seu nome?”.

–“Giuliani.”

–“Juliana?”.

–“Giuliani. É com G”.

–“Levanta daí. Você vai sentar no lugar dela.”.

–“Vamos testar para ver como fica isso. (...) Você fica na quarta cadeira. Qual o seu nome?”.

–“Caroline.”.

–“Você! Você eu quero na... quarta cadeira ali. Qual o seu nome?”.

81

–“Ah, é! Você pode ficar aí mesmo. Qual seu nome?”.

–“Nayara!”.

–“Você tem problema de visão?”.

–“Não!”.

Alguém trasladado para a última cadeira da fila reclama:

–“Professor, eu tenho problema de vista”.

–“Cadê os óculos?”.

–“Minha mãe ainda não encomendou”.

–“É. Mas como é que é? Tem que mandar fazer. Senta aí depois a gente vê!”.

O sinal de término da aula toca. Mapeamento incompleto. O professor pede que a outra professora prossiga com a nova distribuição dos alunos e deixa a sala. Ao invés de festejarem, os alunos mostram-se indignados com as mudanças.

82

A aula da professora Amélia: o querer que os outros sejam espelhos meus!

*Professora Amélia em  
"Sob a concavidade da mão"*

Embalados no ritmo do sinal, validando o findar de mais quarenta e cinco minutos, os alunos permaneceram acoroçoados até a figura docente apresentar-se na porta. Sua imagem, identificada como uma efigie cinzelada na mente dos receptores de sua presença, apresentou-se entre os portais, fazendo saber o grau de irritação que carregara pelo tumulto da turma anterior.

–“Ei! Quando eu não ouvir nenhuma palavra eu entro, tá!”. – a professora lança aos alunos um protótipo de opção.

E, vendo o efeito da descompressão dos alunos – um amontoado de cadeiras no fundo da sala, fomentado pelo fragorar do sinal – fez questão que lhe prestassem conta:

83

–“Quem fez essa bagunça?”.  
–“Foi o Mateus, professora!”. – alcaqueta um rapaz.

–“Não, foi o...”. – um aluno tentou fazer com que outro merecesse os débitos.

–“Não! Eu não quero nem saber. Se for para conversar, eu não quero nem saber!”.

Dirigindo-se para a mesa a professora põe-se a estatuir: –“Peguem o lápis e o caderno de produção de texto! (...) Gente, por favor! Eu já estou com dor de cabeça!”.

Paralelamente ao trajeto das frases normativas vai lhes entregando uma folha.

–“Vamos lá agora! Concentração agora! (...) Gustavo, tira o boné e põe debaixo da cadeira! Psiu! Quando eu começar a botar para fora”.

Aviltando-se, o aluno tenta justificar-se:

–“Ai, professora! Desculpa!”.

–“Não tem desculpas não. Cansei!”.

84

Enquanto os alunos aparentemente trabalham e realisticamente conversam, a professora tenta não deixar a ponta da “lona” se soltar, como se a todos pudesse “cobrir” com suas mãos:

–“É tarefa individual! (...) Quando eu falar, levanta e sai, você sabe para onde você vai, né? Eu vou lá comunicar que você não faz silêncio!”.

Mas uns ainda esgueiram-se da sombra projetada pela concavidade de suas mãos, ao que ela tenta novamente encestar:

–“Marcos! Joga o pirulito no lixo!”.

–“Ele acabou de engolir o pirulito, professora!”. – intromete um menino.

–“Eu não pedi para ninguém falar!”. – fala a professora, lançando mais um receituário prescritivo:

–“Eu vou ficar só observando o comportamento, enquanto vocês trabalham”.

85

Como resultado da ação do “olho que tudo vê” obtém-se alguns minutos silenciosos. Novas conversas, porém, provocam chuviscos de exclamações entremeados com pingos de saliva docente:

–“Ei, gente! Na hora de produzir um texto é silêncio. Não quero ouvir uma palavra! (...) Não fala! Eu quero silêncio!”.

Os olhares da professora decaem sobre a papelada. Confirmada a reclusa do seu olhar, venturosos se atrevem a arremessar papéis embolados. Um barulho lhe chama a atenção: –“Thiago! Comportamento também é importante nessa hora!”.

–“Estou procurando o apontador!” – disfarça o aluno.

–“E como é que você vai produzir um texto conversando, se mexendo para todo lado?”. – a professora entope-se daquela sensaçãozinha: “eu sou a razão”.

86



Razão acatada. Resumindo: conquistam-se alguns minutos de silêncio na classe.

–“Quem terminou? Levanta a mão!”. – querendo saber a tantas quantas andam.

Uma mão feminina eclode.

–“Então, olha de novo o texto, pensa e depois traz aqui”.

Inquietações incitam-lhe sombrear um aluno: –“Não fala, José! Tá atrapalhando!”.

Captando sua frase caricatural, um aluno ao fundo a imita: –“Não fala!”.

Outros participam da comédia: –“Cala boca, boca aberta! Vai sentar boca aberta!”.

Uma aluna entrega a atividade. Enquanto isso, uma cabeça desloca-se para vencer a extensão que o separa de um colega na fileira do lado. A professora tenta novamente encobrir-lhe, evitando as escapadas: –“Ícaro! Nem olhe para lá! Olhe para o seu dever!”.

87

A professora, lendo a atividade da aluna, martela: –“Laura! Vai ter que comprar caderno de caligrafia! Não tem jeito, não! Você não pode conversar agora! Pega um livro aí na mochila e vai ler!”.

–“Professora, não tem livro hoje não! Só matemática!”.

A professora tenta consertar seu esquivamento: –“Então, pega o livro de matemática e lê!”.

–“E eu vou ler o quê? Continha?”.

–Lê!” – vocifera a professora.

A aluna toma a última martelada, mas finca-se desviada do padrão da verticalidade.

A ira da professora toma outro por desafeto: –“Ícaro! Você está se prejudicando de conversar com o Thiago. Você foi avisado!”.

–“É professora, mas é conversando que se aprende (...)!”.

88

–“Eu vou pedir para a Bruna recolher a folha. Vamos fazer outra tarefa”.

–“Mas eu não terminei”. – advoga um aluno em causa própria.

–“Depois você termina (...). Gente, cadê o nosso projeto de leitura? Quem são as próximas pessoas? (...) Pablo! Você vai fazer a leitura! Você estudou, preparou, né? (...) Gente! Agora vamos ouvir! Posição correta de ouvir! Senta direito! Vai Pablo!”.

–“Ato dos Apóstolos (...)!”.

O aluno sequer completara a leitura do segundo parágrafo e dispersões já estavam inauguradas. A professora tenta agradecer ao povo: –“Tudo bem, Pablo! Chega!”.

–“Mas eu não terminei!”.

–“Bruna! Agora você!”.

–“Branca de Neve...”.

A popularidade da história leva os alunos a permanecerem mais atentos. A pro-

89

fessora, ao considerar que “eles pelo menos estão em silêncio”, senta-se e põe-se a corrigir as atividades. Uma nova confusão de vozes desarranja o coral do silêncio. A professora irrita-se:

–“O problema é que tem muita gente pegando em papel. O barulho tá grande. Não gosto de falar com gente teimoso!”.

O sinal toca. Eufóricos, permitem-se começar a festa, já que venceram as horas da confusão gramatical. A professora tenta contorná-los com a sua voz-mão: –“Podê parar! Eu ainda quero escutar a leitura!”.

A leitura da aluna prossegue truncada. Vencida, fala: –“Tá! Depois você termina!”.

Saindo todos para viver os próximos quinze minutos do recreio, perfez-se uma ilusória sensação: “liberdade, liberdade, abriu as asas sobre nós. Das lutas na tempestade. Dá que ouçamos tua voz”.

90

É inevitável perceber nas ações dos professores o fenômeno da *pose*. Pose não só porque os vimos como “atuantes” nas histórias que compuseram as narrativas; o descrito evidencia que o que se viu, na realidade, conforme explicita Lopes (2006, p. 236), é que “o papel que o professor representa, a sua performance em sala de aula, parece estar bem próximo da pose”. Essa certa pretensão no papel docente explica-se porque, como afirma Barthes (*apud* LOPES, 2006, p. 233), quando estamos numa objetiva, seja frente a uma lente ou diante daqueles que estão nos vendo objetivamente, algo muda: “me ponho a posar, eu me transformo imediatamente num outro corpo, eu me transfiguro de imediato em imagem”. O professor parece, então, não ser ele mesmo, desfigura-se para incorporar a autoridade ou seja lá o que ele intenta com os seus Iossos.

O fato de os professores aqui focados optarem por uma performance de suas funções distancia-os da possibilidade de estabelecerem uma autêntica relação via a abertura, já que essa requer o apresentar do Eu em sua vulnerabilidade e inteireza diante do outro. Assim, transpareceu-nos do professor de Ciências (Antônio) uma postura que nos leva a vê-lo como um *indiferente*, já que por diversas vezes ele toma o outro pela inexistencialidade, ou seja, como *aquela que não é*. Isso se explicita numa de suas repetidas atitudes em que ele pareceu não se importar com a presença dos alunos: “*Enquanto esperava, o professor sentou-se e ali ficou cabisbaixo. Os alunos copiavam, andavam, conversavam (...). Despercebido a todos, o professor saiu da sala*”. Esse seu portar, bisado em outros momentos, para além de expressar um estado de desânimo ou cansaço, confere-lhe um agir com indiferença face ao outro, porque como mesmo considera Lenval (*s/d*, p. 15), o silêncio de um Eu que voluntariamente se faz calar pode revelar-se como um “sinal de supina indiferença ou de desprezo”. As linhas narradas revelam-nos, pois, um provável querer afundar “na conveniência do não-querer-saber-nada-um-do-outro” (BUBER, 2007, p. 137), e é por isso que se deixa escapar o olhar para fora da sala ou toma-se o jornal nas mãos. Antônio pareceu-nos, pois, envolver-se num silêncio como forma de se esquivar, refugiando no hábito de uma ação que se comporta “como uma omissão e a omissão como uma ação” (*idem*, p. 50). Illich considera claramente esse silêncio como o “silêncio da indiferença”, em que há o desinteresse por presumir que não se possa receber nada do outro. “É o silêncio da pedra – morto, porque alheio à vida” (ILLICH, *s/d*, p. 61). Mas quando, porém, é tocado por algo, como pelo bater do sino ou pelo grito de um aluno, Antônio parece deixar esse “silêncio da indiferença” e adere ao típico silêncio da sala de aula, passando autoritariamente a silenciar os inconvenientes.

Já as ações do professor de Matemática (Welson) revelaram uma pose *pacificadora* do comportamento alheio, ao perceber o outro como aquele *que é (mas não do seu jeito)*, e por isso tenta remodelá-lo ao apaziguar a sua indisciplina. Uma dentre suas tantas outras tentativas em disciplinar os subversivos apresenta-se na situação: “*Qual seu número? Não*

*fez! Você não disse que tinha feito? (...). Não fez! Número? (...). Ei! Silêncio aí. (...). Essas duas fileiras disseram que fizeram a atividade e ninguém fez!" / "Olha só! Só três, só três fizeram a tarefa. Vão todos fazer a atividade de ontem e eu não quero nenhum pio, porque senão vou botar pra fora!"*. Apesar, contudo, do trato autoritário, Welson, diferentemente de Antônio, apresenta ainda um fio de dignidade humana, por pelo menos ver uma sombra de existencialidade no aluno, ao considerá-lo como um *ente que é*, ainda que ao seu desgosto; o aluno para *ele é*, é um indisciplinado, mas é. Reside, pois nessa ponta considerável da existência do outro, apesar do terrorismo em sala de aula, um trato ao humano, o que se mostra na percepção dos alunos às suas aulas: *"Quando o Welson de matemática está aqui não é essa bagunça não! Fica todo mundo quieto!" / "É, mas ele é rígido e todo mundo respeita ele, porque se não fosse assim ninguém respeitava ele!"*. São os alunos que aqui ficam na maior parte do tempo em silêncio, mas são silêncios de seres, de algum modo, presentes.

Por sua vez, em conformidade com que descreve Buber (2007), a pose da professora de Língua Portuguesa (Amélia) transpareceu-nos *egotismo*. Uma situação, dentre tantas, que ilustra a perspectiva de sua atitude apresenta-se: *"Professora, não tem livro hoje não! Só matemática!" / "Então, pega o livro de matemática e lê!" / "E eu vou ler o quê? Continua?" / "Lê!"*. – *vocifera a professora*". Evidente aqui está um agir dentro dos parâmetros de um tirano, que compreende o outro como um ser que *ainda não é*, e que somente pode ser por meio dela. O aluno apresenta-se, pois, como um ente cuja existência é possível apenas no trajeto que ela planejou para ele. Por isso é que a todo tempo a professora parece sombrear os alunos como se estivesse tampando uma "panela", forçando a pressão para baixo com o seu *"Não fale!"*, para que nenhuma alma salte para fora do tempo de cozimento da aprendizagem.

Dissolvidos estão, pois, os alunos face às atitudes dos professores. Isso observei e senti ao me colocar como partícipe nesse contexto. Num generalizar das ações, o que se evidenciou na atuação dos professores de forma unânime foi uma verdadeira e exaustiva veneração ao silêncio, expressa nos inúmeros: *"Não fale!" "Psiu!", "Estou esperando fazer silêncio..."*, *"Posição correta para ouvir"*, etc.; o que vem a sintetizar uma forma de silêncio tomada por eles em sala de aula. Centrando-nos nas atitudes desses professores, tentaremos compreender qual silêncio tem ali perpassado, exaltando desde já uma grande possibilidade, pelo visto até o momento, do mesmo estar envolto nas relações de silenciamento.

As denominadas atitudes-poses desses professores puderam ser observadas quando estes, assumindo a função servil de transmissores de saberes, tomaram a voz como o aliado didático mais eficaz e puseram-se a explicar a Ciência descrita no quadro, a Matemática arquitetada no caderno e a produção de texto conjugada à leitura do didático

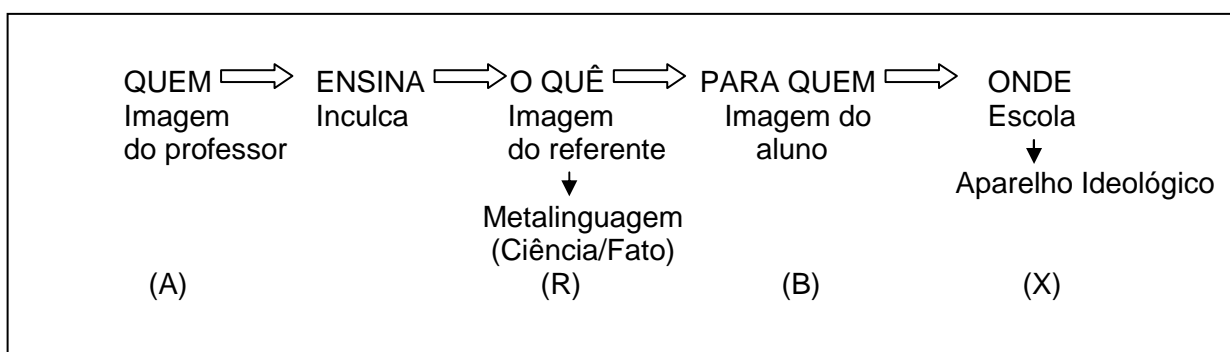
escolar. Como casuisticamente decorreu, os livros convergidos para a funcionalidade escolar tornaram-se simples manuais de consulta ordenados alfabeticamente para facilitar a rapidez com que se procura, a exemplo de como considerou Amélia numa outra narrativa: “Gente! Esse trabalho aqui é para o dia três. Você tem que vir aqui na biblioteca e pegar um livro, ler e responder essa folha. / “Mas tem que vir à biblioteca?”. / “Mas é claro. Na sua casa não tem o livro. Você tem que vir pegar”./ “Mas não podia ser qualquer livro não?”. / “Oh! Esses livros aqui eu reservei para vocês lá na biblioteca”. Outros instrumentos pedagógicos assumiram funcionalidades variadas, dada a prioridade ao discurso professoral fincado numa concepção de educação que se guia pela circularidade dos discursos pedagógicos explicativos. Nesse ínterim, o treinamento dos escolares pareceu não escapar ao modo universal de ensino: funcionando da mesma maneira para todos com “poucas palavras [...], no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre” (FOUCAULT, 1987, p. 140).

Pelo que se explicita em seus tantos momentos de fala, tais professores pareceram orgulhosos da crença de que a aprendizagem pode realizar-se impreterivelmente pela escuta de uma fala arbitrária, a qual tem como base teórico-valorativa as habilitações no conhecimento da área específica de cada professor. Fundamentando-se em tal crença, o que estabeleceram em sala de aula foi o inveterado “percurso estrito da comunicação pedagógica” (ORLANDI, 1987, p. 16). Esse percurso comunicativo “estrito” para alçar o saber tem sido fatidicamente a representação da maioria daqueles que passam por esse interminável processo de escolarização. O que demonstra como o formato da comunicação escolar arraigado permanece na “cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações” (RANCIÈRE, 2005, p. 20), as quais tem como objetivo “destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato” (*idem*, p. 19). Inegável é, pois, o fato de que, escolarizada, a aprendizagem está cativa à voz docente, dada a abdicação consensual da voz discente. As outras possibilidades comunicativas como conversas, debates, colóquios, etc., se desfazem para receber em silêncio o discurso explicativo; isso tanto é fato que tais possibilidades comunicativas pouquíssimas vezes se fizeram observadas nos contextos narrados, dado que o que mais se descreveu (ou transcreveu) foram as vozes dos professores.

Concatenando-se à exclusividade do discurso explicativo dissolveram-se, pois, muitas intencionalidades dos alunos em buscar por si mesmos o conhecimento, já que se aderiu à necessidade impreterível do professor, revelando a necessidade de perpetuar o opressor nos seus discursos de saberes totalizantes, a necessidade de ouvir sua posse da palavra para explicar o livro, fazendo “um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui” (RANCIÈRE, 2005, p. 21), ou ainda, o conjunto de

raciocínio transposto do livro para o quadro, do quadro para o caderno como uma ligeira pausa para o ensino: o momento em que o professor lerá o que destrinchou no quadro antes de apagá-lo. Esse é um dos reflexos do monopólio da escola na sociedade: a interposição do professor ao objeto do conhecimento, já que, consoante à escola, tudo a ser ali conhecido terá como gênese a explicação docente.

Orlandi (1987, p. 16) apresenta, no âmbito da ciência da comunicação, a representação social do trajeto comunicativo do conhecimento mais comum em sala de aula:



Tal percurso comunicativo tipifica a representação clássica da suntuosidade do ensino escolar como bem transpareceu nas ações de Antônio, Welson e Amélia nas condensações de suas oratórias predominantes. Nesse esquema analiticamente descrito por Orlandi (1987), a seqüência revela que “A ensina R a B em X” (*idem*, p. 16). Aqui, o objeto, ou seja, aquilo que ela denomina de “referente”, deve passar pelo professor para chegar ao aluno, estando ambos necessariamente em um lugar específico: a escola.

A crença na validade da palavra do professor ocorre pelo fato de que nela há algo de científico ou pelo menos algo supostamente próximo da veracidade. Os créditos são conferidos ao professor, portanto, porque se confia que em seu discurso pedagógico trabalha-se a “informação sob a rubrica da cientificidade” (ORLANDI, 1987, p. 29). Tal cientificidade é, contudo, dissimulada, porque, na realidade, o professor, por meio do recurso da metalinguagem, muitas vezes apropria-se do cientista confundindo-se com ele no processo, “sem que se explicita sua voz de mediador” (*idem*, p. 21). Nesse processo, há um apagamento da voz a quem se recorre. Nessa profusão, “apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento” (*ibidem*), o que reafirma mais uma vez a sua dignidade de pr(of)+opressor, ou seja, *proressor*. A apropriação do conhecimento científico conferiu, pois, a Antônio, Welson e Amélia uma suposta autorização para comunicarem seus saberes, fazendo transpassar a concepção de que “a voz do saber fala no professor” (*ibidem*, p. 21).

Orlandi (1987, p. 21) é enfática ao afirmar ainda que, “nessa perspectiva de escolaridade [...] não se trata de explicar fatos mas de se mostrar a perspectiva de como podem ser vistos”, o que sugere considerar que as informações trabalhadas por Antônio, Welson e Amélia constituem uma das muitas outras possibilidades às quais os alunos podem ter acesso, mas, escolarizadas, tais informações ficam restritas às perspectivas que lhes dão os docentes.

Nas narrativas, dado o dimensionamento das relações, nessa forma de ensino que se apresenta, na sua maior parte, expositiva, opressiva e desresponsabilizada com o humano, o silêncio veio coligando-se notoriamente ao silenciamento. Concebe-se isso porque, como confirma Schor (LOPES, 2006, p. 133), “a tendência da aula expositiva é silenciar os alunos, às vezes, por inibição, já que se sentem menos articulados que o professor e têm medo de errar” e na maioria das vezes tende-se a calar o outro, fixando-o no lugar quase que eterno da escuta. A opressão pelo silêncio, por sua vez, é denotada também no costume de “impor-se o mutismo num lugar cheio de gritos, num lugar cheio de algazarra, gritando – “Silêncio!”. Assim, a palavra silêncio é associada na memória ao tom autoritário, à voz estridente” (LENVAL, *s/d*, p. 15). No contexto das narrativas, tais gritos estridentes bradando o silêncio, direta ou indiretamente, constituíram as marcas mais evidentes das exclamações pontuadas. E a desresponsabilização para com os alunos expressou-se na confluência da totalidade das atitudes de cada docente, em que os mesmos se portaram como o indiferente à existência, como o pacificador de uma existência indesejável e como a egótica controladora até mesmo de suspiros alheios às suas pretensões.

Considerando-se também uma gama maior das percepções de outros professores, constata-se que um dos problemas mais expostos por eles tem-se referido, segundo Lopes (2006, p. 97), “à falta de silêncio que os impede de explicar os conteúdos [...]. Impedidos de falar, há os que desistem ou recorrem ao autoritarismo”. O que vem a confirmar que, no espaço escolar, “o aluno não é silencioso por natureza: o silêncio do aluno é criado pelas artes da dominação” (SCHOR *apud* LOPES, 2006, p. 133), por aquele que insiste em cumprir o planejamento escolar ou por simplesmente ansiar por um momento de “paz”, restringindo tal conceito à diminuição sonora. É nessa envoltura de dominação e poder que vemos o silêncio se presentificar sob a forma de um silenciamento no âmbito escolar.

E o que está na esfera do silenciamento? Para Lenval (*s/d*, p. 15), sustentando uma posição radical, o silenciamento ou, como ela denomina, o mutismo, “não é silêncio, antes pelo contrário. O mutismo imposto é violência, é opressão do mais fraco pelo mais forte, é medida disciplinar, é processo administrativo, é rotina, intimidação e ameaça”. Bem certo é que a essência dialógica do silêncio está ausente ao tomá-lo como um silenciamento de corpos quando se segue a submissão forçada ou mesmo consentida.

Nessa mesma ordem, Aguillar (*apud* LOPES, 2006, p. 166) explicita o silêncio envolto sob a forma do calamento, que se presentifica da seguinte forma: “quando uma pessoa deseja falar algo, mas é impedida, então, aquilo que ela gostaria de dizer permanece recalcado, reprimido, calado internamente. A pessoa não diz, mas gostaria de dizer”. O calamento parece-nos, então, sinônimo do silenciamento na esfera da sala de aula, espaço que, segundo a própria autora, é próprio desse silêncio opressivo:

os silêncios impostos na sala de aula, especialmente pela professora sobre os alunos, são da ordem do calamento, já que, como veremos, os alunos estão sempre prontos a dizer alguma coisa, mas a professora, por sua vez, está pronta para impedir que os alunos digam. Se a professora manda um aluno se calar e ele se cala, então dizemos que ele obedeceu, apesar de sabermos que, internamente ele pode estar falando, mas, de qualquer forma, a professora desejava eliminar a fala do aluno e conseguiu obter resultado esperado, por esta razão a obediência (*idem*, p. 166).

O silêncio presentificado em tal contexto de ensino é um silêncio issificante dos entes, por excluir a palavra, a resposta, enquanto se acomoda funcionalmente à desordem do barulho. Seu valor é instrumental, funcionando como um abafador ao ser tomado como uma “conseqüência de um alarido ensurdecador” (LENVAL, *s/d*, p. 15).

Esse silêncio issificante e catalisador de barulhos é tomado por Antônio, quando ao sair do seu silêncio da indiferença, ao toque do sinal, ergue seu olhar e vê um menino pulando “à forma de um macaco (...). Num som gritado fez-se ouvir: –“Senta, Eduardo! Senta aí e fica quieto”!, ou mesmo quando um grito de um aluno o fez perceber a existência de inconvenientes, respondendo autoritária e desrespeitosamente: “Ei, você é um animal? Racional? Então vira para o quadro e copia!”.

Tal silêncio, predominantemente, presentifica-se também nas atitudes do professor Welson, o qual por sua postura rígida e ríspida, bem como por apresentar uma expressão facial e um tom de voz já mentalizado pelos alunos de outras situações decorrentes, consegue sem muitos pedidos obter o abafamento das vozes, já que são os alunos mesmos que concluem que até mesmo quando lhes é permitido falar “Ninguém responde. Todo mundo fica com medo de errar”, o que também evidencia certa raridade em ouvir do professor expressões como: “Ei, você! Fica quieto! Você está muito chato!”.

Por sua vez, o silêncio que Amélia expressa em suas ações é um silêncio que, além de issificante, apresenta-se extremamente cansativo, já que na realidade a turma quase nunca está em completo silêncio em sua aula, como está na maioria das vezes na aula do professor Welson. O silêncio que ela solicita é um silêncio controlador, em que parece haver um dispêndio enorme de forças: “Senta direito! Postura e concentração! Agora vai valer ponto! (...). Fecha a boca, Felipe! Se você ler alto, você atrapalha o colega!”. “Vai sentar! (...)

*Roberto! Não levanta! (...). Isabela! O que eu falei pra você fazer?“. “Estou pedindo para fazer silêncio! (...) Fecha essa boca, Samuel!“. É um silêncio, pois, que sempre se torna a pedir porque quase nunca se consegue o seu efeito, o que evidencia um reflexo da ausência da lealdade para com quem se relaciona. Sua excessiva pretensão em estabelecer o silêncio é desacreditada, tornando-se até mesmo um fato cômico, ao que os alunos a imitam: “Não fale!”/ “Não fale, grite!“, à moda como também relata Freller (*apud* LOPES, 2006, p. 157): toda aula ela fura os ouvidos da gente com seus gritinhos”.*

Nessa escola de classes convencionais que se diz promotora de uma inteligência, o silenciamento existente nas atitudes dos professores e alunos instaura-se porque acomodada está a idéia de uma educação que “não mais se ocupa de adivinhar e de se fazer adivinhar. Ela tem por objetivo o silêncio do outro, a ausência de réplica, a queda dos espíritos na agregação material do consentimento” (RANCIÈRE, 2005, p. 118). É no assentamento do sistema educativo que reside também uma espécie de monopólio da forma do silêncio ali vivenciado.

É nesse organograma fixo do monopólio escolar que não deixa escape para a vivência de outras situações de aprendizagem, tampouco condições para se viver outros valores do silêncio, que a palavra do mestre torna-se a responsável por romper com “o mutismo da *matéria* ensinada” (RANCIÈRE, 2005, p. 21), levando o outro à compreensão via a escuta atenta e silenciosa. Mas para além do que é visível, ao mesmo tempo em que se explica silenciando, incute-se no homem a sensação de incapacidade e a posição de eterno oprimido.

Tendo o professor a voz do saber necessária a todos, a escuta desta torna-se, consensualmente, a fonte impreterível de conhecimento; qualquer outro recurso ou pessoa inscrevem-se no processo como apêndices da aprendizagem. Nessa prerrogativa, enviesasse, num nível superficial, um dos porquês da submissão ao silenciamento escolar: com tal condicional, como não se atentar silenciosamente para o seu pronunciar se ele, no imaginário da maioria social, é a fonte mais válida do nosso aprender? Válido é o escutar, mas esse silêncio tem sido um acontecimento ou uma imposição?

Escolarizado, o discurso pedagógico, assim restrito, é massacre, é aniquilação da alteridade, ao trazer consigo um silêncio opressivo. É exatamente por ligar-se necessariamente à aprendizagem válida na escola que o discurso torna-se formatado, como demonstrou Orlandi (1987, p. 23) na explicitação do percurso comunicativo. Suas palavras esclarecem ainda que:

a escola é a sede do DP<sup>10</sup>. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz o DP aquilo que

---

<sup>10</sup> DP é a abreviação de “discurso pedagógico” realizada pela autora.



ele é, mostrando em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende. É esse o domínio de sua circularidade.

O discurso docente, como bem demonstram as ações de Antônio, Welson e Amélia, tem se constituído inevitavelmente como um discurso autoritário, em que se intenta, dentre outros objetivos, marcar a presença do ouvinte exatamente porque se pensa que a todo momento se está ensinando e, por conseguinte, o aluno está aprendendo o discursar. É aí que se decreta, portanto, o silêncio do “começo absoluto”, delineando que “somente agora tem início o ato de aprender” (RANCIÈRE, 2005 p. 24), encobrando também “todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar”. Para além também de um silêncio vinculado à intenção de aprendizagem, como demonstrado nas narrativas, muitas vezes o discurso docente, coroando-se do autoritarismo, intenta garantir também um silêncio contínuo no outro, na hipótese de que nele perdurem os alunos desde o momento da saída até o retorno do professor à sala de aula, como se pudesse desligá-los no fechar da porta (talvez, assim, o professor o faça em sua mente enquanto caminha pelo corredor e se frustra, dando berros ao retornar e descobrir que eles ainda ali estavam como plânctons, revolvendo-se).

Esse discurso escolar que tem por base a explicação e a intenção de perpetuação do silêncio somente pode gerar “o aprisionamento do outro no escasso lugar que lhe é atribuído pelo discurso autoritário” (ORLANDI, 1987, p. 34). Aqui, o silêncio torna-se uma forma de violência contra o humano, porque a escola, prendendo-se nessa inevitável forma de discurso, toma o silêncio como o plano oposto da verbalização na prioridade da explicação. E, como o objetivo de estar ali é ouvir o discursar, aprende-se a tolher o ser em silêncio para acompanhar o pensamento docente. E, quando é chegada a vez dos alunos pensarem sozinhos, diante de alguma atividade demonstrativa de aprendizagens, essa também deve acontecer em silêncio. Escolarizado, inevitavelmente assim será: silêncio, silêncio, silêncio!!!!

Na lógica escolarizada, portanto, a explicação é somente um falatório, já que o outro é reduzido “pela interposição de um meio” (LEVINAS *apud* GARRISON, 2002, p. 92). Não há outro modo de conceber a escolaridade senão como algo que “não promove nem a aprendizagem e nem a justiça” (ILLICH, 1973, p. 36), e onde não se podem viver outras experiências do silêncio que não tragam em seu bojo sua forma opositora da fala, onde não há, sobretudo, como escapar do “esmagamento do outro” (ORLANDI, 1987, p. 34), do condicionamento e da ritualização que elimina alteridades.

Inevitavelmente, essa “lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito” (RANCIÈRE, 2005, p. 21), que intenciona estacionar o homem num estado zero de palavras pronunciadas, alicerçando-se na ordem da “explicação oral para

explicar a explicação escrita” (*idem*, p. 22). Fazem-nos compreender, pois, a lógica alfabética das letras para depois insistir que devemos abandonar o gibi para verdadeiramente compreender o que se explica.

O “compreenderam?” proferido no término de cada explanação é, sobretudo, o instigamento de que “nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2005, p. 25). Entretanto, “não há nada a compreender. Tudo está no livro. Basta relatar – a forma de cada signo, as aventuras de cada frase, a lição de cada livro” (*idem*, p. 44). O que é preciso é saber que se *pode aprender* e que “nos primeiros momentos da vida, [...] [todos] têm absolutamente a mesma inteligência” (*ibidem*, p. 77, *inserção nossa*), tendo a natureza vertido a todos iguais.

O silenciamento é, pois, um modo de defesa intocável do professor consciencioso de sua função explicadora; desse silêncio para o ato dos começos nunca poderá abrir mão enquanto achar que pode explicar o que sabe e que o outro poderá compreendê-lo, enquanto achar que a massa que lhe segue nunca deixará de ser oprimida.

Chegamos aqui para compreender que valor tem o silêncio na ação de Antônio, Welson e Amélia. Segundo Illich (1973, p. 21), nossa imaginação escolarizada tende a “aceitar serviço em vez de valor”. O silêncio nas situações narradas apresenta-se, pois, mais como um serviço/dever da criança, do aluno, do que como um fenômeno de valor intrínseco para a aprendizagem num dado contexto. Esse *valor educativo nenhum* do silêncio na escola é expresso na mensagem que Amélia passa ao aluno: “*Não fale!*” / “*Mas eu não tô ouvindo!*” / “*Fica sem ouvir, fica sem pensar, mas não fale!*”.

A funcionalidade desse silêncio parece estar ligada à contenção da indisciplina, em que “o aluno é considerado um bom aluno quando faz silêncio. A agitação ou as movimentações em sala são vistas como sinônimo de indisciplina e/ou falta de atenção” (ALVES *apud* LOPES, 2006, p. 37, *negrito do autor*). A falta de silêncio é tomada como um ato desrespeitoso ao professor e seu valor educativo aparece, pois, em segundo plano ou num plano inexistente. O silêncio, tanto na escola como em muitos contextos na sociedade, apresenta-se como um elemento a ser desempenhado obrigatoriamente em várias situações da vida, sem que se compreenda sua importância e seu valor na experiência dos limites no posicionamento do Eu face à alteridade.

Por “estarmos impregnados, pois, desse sistema explicador que tem por base o “privilegio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista” (RANCIÈRE, 2005, p. 22), o enraizamento do silêncio para a escuta das palavras desrealiza-se, porque não se “escutará as palavras, se não escuta as sílabas, e as sílabas, se não escuta as letras que ninguém poderia fazê-lo escutar, nem o livro, nem seus pais – somente a palavra do mestre” (*idem*, p. 24). O mestre da explicação encarnada torna-se o juiz do ouvir e do dizer; perante ele o homem deve redimir-se, já que aceita sua opressão. É esse silêncio que, associado ao

caráter opressivo no formato da escolarização, muitos tendem a guardar em suas mentes; aprendem, portanto, um silêncio desumano.

Na verdade, o silêncio, bem como um discurso pedagógico engatilhado para a possibilidade de uma autêntica aprendizagem, deveria estar enraizado na vida real, num ato de desinstalar essa necessidade impreterível de escola da vida do homem, tirando dela o brilho das luzes central ao concebê-la como uma dentre tantas possibilidades reconhecidas como educativas na sociedade.

Há que se considerar, contudo, que a pretensão aqui não é desconsiderar o *ser mestre*, nem mesmo considerar um dessilenciamento por meio de uma normatização que o imprima às avessas na sala de aula. O que tentamos elucidar é que se pode aprender “sem mestre explicador, mas não sem mestre” (RANCIÈRE, 2005, p. 31). Mestre esse que pode ensinar algo sem comunicar nada de sua ciência, levando a aprender qualquer coisa, até mesmo o que se ignora, sem ter que instituir o silêncio; esse decorrerá da lealdade do vínculo autêntico na relação.

Nesse sentido, vemos que o problema não está em escutar o professor, mas na forma como dispõem-se ambos (professor e aluno) à fala e à escuta: sob a insígnia de homens que se tratam como Isso(s) ou como homens que se colocam em disponibilidade e que se atualizam um com outro, acolhendo e respondendo-lhes Tu (BUBER, 2001). A realidade de fato tem nos apresentado uma sala de aula, como coloca Lopes (2006, p. 207), com “um grau zero de sociabilidade”, em que, mesmo predominando o tratamento issificado dos entes, “parecem inexistir as qualidades de escuta e cortesia na sociedade atual”. O problema também não está em não acreditar que não se pode aprender com o professor, mas em tê-lo como única fonte; sujeitando-se a essa fonte ao descartar possibilidades de aprendizagens que poderiam se dar para além da rigidez da escolarização.

O ponto nevrálgico a destacar é, pois, que não se trata, aqui, de uma condenação de Antônio, Welson e Amélia, mas de uma crítica radical ao modo de institucionalização que desumaniza o homem, ao inverter o sentido da relação homem-ferramenta, como afirma Illich (1976). Ao servir, voluntariamente, à ferramenta, o homem desumaniza-se.

Estando, pois, nesse modo de institucionalização, as ações do homem tenderão a fazer-se pela desresponsabilização e pelo provável aniquilamento do outro. Uma fenda poderia abrir-se com o rompimento da hegemonia desse modo de institucionalizar, criando-se um outro modo em que possa haver condições que possibilitem melhor resguardar o poder do homem de *responsabilizar-se* pelo outro.

Nossa busca se faz, agora, por esse outro modo de institucionalizar, de caráter convivencial.

## Capítulo 4

### Centelhas do silêncio dialógico

O real evidenciado nas narrativas, além de apresentar-nos a predominância das atitudes e do silêncio localizado na escola, pareceu também colocar em cheque o valor do educar na instituição escolar, até mesmo porque essa prerrogativa tem sido a queixa de muitos professores que por “sentir a impossibilidade do ato educativo, sentem-se falando para as paredes, ignorados [...]. Sua ação pedagógica não parece surtir efeito” (LOPES, 2006, p. 26-27). É nos bastidores da escola que vemos muitos comentários sobre as insatisfações e as impotências diante do ato de educar: *“não tô dando conta desses meninos que não se interessam por nada, que não prestam atenção. Tem hora que dá vontade de largar de mão. A gente se cansa. Não quer fazer, não faça. Não dou conta (...). Aí tá lá falando e tem que interromper pra brigar. A gente fica perto do menino e ele faz, se sai de perto não sai nada (...).”*

Diante de tantos elementos afirmando a constância do mundo do Isso na escola, tornando-a um espaço não convivencial do humano, ficou-se a pensar, à luz da filosofia de Buber (2007, p. 73): “o dirigente”, ou ainda, o professor “pode exercer uma responsabilidade dialógica?”. Em outras palavras, há professores que podem se esforçar, mesmo cimentados nesse amálgama issificante, para a abertura ao recebimento da alteridade em meio à multidão de alunos?

Como se conjugou nas narrativas, na formalidade das observações na escola, com seus tantos alunos dirigidos por um professor, o que se viu foi uma possibilidade mínima, ou quase nula, da atualização do dialógico na relação entre as pessoas. As marcas do mundo do Isso tão casteladas na sala de aula observada e narrada pareceram-nos mostrar um dialógico inepto na concepção escolar como um todo.

Quase que depressivamente, as atitudes vistas e sentidas na sala de aula tenderam a encerrar um desastre do valor do humano, do valor do silêncio na escola. Mas uma graciosidade, em meio à nebulosidade persistente, decorreu: algumas fagulhas deslocaram, ainda que milimetricamente, a conclusão aparentemente cristalizada quanto às marcas opressoras, sentidas e vivenciadas no ato educativo. É pelo olhar primeiro de Alves (2005) que veremos a dualidade das palavras-princípio Eu-Isso e Eu-Tu atualizando-se na convivência humana entre professor e aluno.

Alves (2005), ao pesquisar a alfabetização de crianças com paralisia cerebral, observou a dificuldade das mesmas em acompanhar o processo de alfabetização no ensino regular, tanto pelo caráter de suas necessidades, quanto pelas metodologias e/ou estratégias adotadas pelos professores, dentre outros fatores. Acrescenta ela que, “quando o aluno chega à escola regular, o impacto que seu defeito produz nas pessoas acaba por criar barreiras que dificultam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem” (*idem*, p. 02-03). A mesma concebe que “é preciso entender quais são as particularidades da criança com esse tipo de defeito e, em virtude dessas particularidades, estabelecer que caminhos adotar para a alfabetização” (*ibidem*, p. 21). Isso a levou a considerar que “a padronização de métodos de ensino para a alfabetização de crianças com paralisia cerebral não atende às suas peculiaridades”. É nesse sentido que a autora realiza sua pesquisa, propiciando encontros, a pedidos da mesma, entre professores e alunos que preenchiam alguns critérios estabelecidos *a priori* por ela: elegeram-se, assim, professoras que atendiam “aos critérios de mais de dez anos de experiências bem sucedidas com alfabetização” (*ibidem*, p. 41), e alunos com “diagnóstico de paralisia cerebral (...) e que estão em processo de alfabetização”.

Um desses pares de ensino e aprendizagem foi integrado por Thiago (o aluno) e Célia (a professora). Thiago apresentava paralisia cerebral do tipo triplexia mista e fala disártrica. Sua história escolar iniciou-se aos dois anos de idade, quando foi encaminhado para o programa de educação precoce do Distrito Federal. Aos seis anos de idade, em 1995, ele ingressou no ensino regular em classe de pré-escola. Durante todo seu percurso encontrou várias dificuldades na escola: períodos em que, às vezes, contava com o apoio de uma auxiliar de sala de aula e outras vezes não, tendo que recorrer à presença da mãe na escola para auxiliar às suas atividades; outras dificuldades eram relativas ao grande número de alunos na classe, inviabilizando uma maior atenção da professora às suas necessidades. Por isso, inseriram-no em classe especial, pois a mesma contava com a redução do número de alunos. Por causa da indefinição em meio à qual classe o aluno deveria freqüentar, bem como se contaria com o apoio de uma auxiliar, ele evadiu da escola em alguns períodos. Em 2002, Thiago retornou à escola. Ele tinha dezesseis anos e estava na quarta série do Ensino Fundamental. Sem ainda estar alfabetizado, ele passou a freqüentar a classe especial. A professora Célia, por sua vez, foi escolhida por Alves (2005, p. 47) com base em suas experiências bem sucedidas de alfabetização, bem como por suas convicções sobre o ensino e a aprendizagem, já que, para Célia, “alfabetizar [...] é a parte mais gratificante da educação por se tratar do momento da descoberta, é um processo que a preenche como pessoa”.

Os encontros de Célia e Thiago se deram no espaço de uma escola pública, localizada em Taguatinga-DF, com duração de uma hora e meia, três vezes por semana, no turno oposto ao das aulas regulares do aluno.

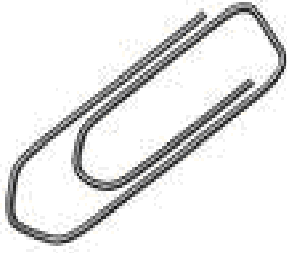
Alves (2005) reitera que a pesquisa com esse par professor-aluno deu-se porque se acreditou que o aluno poderia aprender, mas as condições de ensino tinham que ser diferentes das presentes na escola. Durante as observações, a autora percebeu que a ação pedagógica da professora “não se concentrou no defeito [do aluno] em si, mas na busca da superação das barreiras impostas pelo defeito, gerando condições de possibilidade para a aprendizagem” (*idem*, p. 100, *inserção nossa*). Considerou-se, sobretudo, que no ato educativo

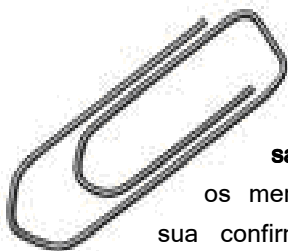
a conquista do olhar e da confiança representaram momentos cruciais para o desenvolvimento do trabalho, pois a relação de respeito foi o elo essencial para a realização das atividades pedagógicas. Quando se estabeleceu o encontro verdadeiro entre os participantes [...], as dificuldades foram dribladas por cúmplices de um mesmo processo correlato, pois ensinar/aprender e aprender/ensinar eram situações reciprocamente vivenciadas (*ibidem*, p. 99).

Constatou-se, portanto, que diante da abertura relacional entre professor e aluno não só uma forma de diálogo torna-se possível, como pode com ele haver condições para aprendizagem.

Tomamos, aqui, os relatos dos encontros filmados e transcritos por Alves (2005) como parte de nosso segundo olhar, focando-nos no silêncio que permeou essa relação de ensino e aprendizagem. Apresentaremos alguns dos seus episódios na íntegra, outros com recortes, atentando-nos para os silêncios presentificados nas atitudes de Célia e Thiago.

Deteremo-nos nos episódios que a própria autora considerou importantes para a aprendizagem do aluno: “A conquista do olhar”, “A conquista da confiança”, “Ousadia entre parceiros” e “A emergência da compreensão do que é ler”.





**procurava estabelecer diálogo com o aluno. A reação do aluno limitou-se ao sorriso e ao olhar para sua mãe e irmão que estavam presentes na sala de aula.** A professora acompanhava o olhar do aluno e comentava sobre os membros da sua família, pois já tinha conhecido seu contexto familiar, buscando sua confirmação. **Thiago, por sua vez, olhou novamente para a professora, sorriu e abaixou os olhos.** A professora então solicitou ao aluno que montasse o nome dele, do irmão, da mãe e do pai. A cada nome, a professora trabalhava da mesma forma citada acima, ou seja, pronunciava a palavra inteira, depois a sílaba, o nome da letra e o som correspondente. **Quando o aluno verbalizava ou pegava a letra que não correspondia à composição correta da palavra, a professora falava o nome da letra, fazia o som equivalente, voltando a pronunciar a sílaba e depois a palavra novamente. O aluno participava desse processo ativamente, isto é, ao pronunciar após a professora, ele identificava o seu equívoco e, naturalmente, reestruturava a sua atividade.** Thiago montou todos os nomes, o seu e os de seus familiares; depois Célia pediu que contasse as letras de cada palavra. Thiago contava acompanhando a professora. Juntos realizaram a atividade de correspondência entre figuras e palavras [...]. À medida que o aluno começou a obter mais acertos, a professora então introduziu novos comandos, por exemplo: “Qual é a primeira e a última letra da palavra?”. Observou-se que ao fazer a identificação da primeira e da última letra, sem nenhum comando da professora o aluno já pegava na mesa a figura correspondente à palavra. O aluno trabalhou com todas as peças do jogo descrito, fazendo a correspondência adequada. Para finalizar, a professora mostrou para o aluno as palavras que eles haviam trabalhado na atividade anterior e também palavras escritas de forma incompleta em papel ofício com pincel grosso para que ele completasse com as letras que faltavam. A professora, primeiramente, mostrava a palavra completa ao aluno e em seguida, mostrava a palavra incompleta e solicitava-lhe que preenchesse os espaços vazios com a letra correspondente. Thiago fazia rapidamente a tarefa, principalmente no caso das vogais. **Após uma hora e trinta minutos de atividades, a professora terminou esse episódio, dizendo ao aluno que gostou muito de estar com ele, agradecendo a oportunidade que, segundo ela, Thiago estava lhe oferecendo.**

No **segundo episódio**, a professora iniciou suas atividades solicitando ao aluno que agrupasse as letras em vogais e consoantes, acompanhando o modelo estabelecido por ela. À medida que o aluno organizava as letras, a professora procurava estabelecer diálogo com ele por meio de perguntas referentes às possibilidades de escrita de cada letra, falando o nome e fazendo o som correspondente. **O aluno manteve-se calado.** A professora mudou de estratégia, em vez de dizer nome da letra e o som correspondente, à medida que o aluno selecionava e ordenava a letra, ela perguntava que letra era aquela. O aluno falava o nome da letra e, então, a professora a verbalizava devagar. O aluno repetia novamente o nome da letra, e sua pronúncia ficava mais clara. **É como se ele ajustasse sonoramente sua pronúncia à fala da professora.** Ao terminar a atividade, o aluno disse “bou”, em referência a palavra acabou, fazendo um gesto de finalização com as mãos. A professora propôs ao aluno que fizessem palavras cruzadas. **Nessa atividade, a professora se posicionou de forma mais próxima ao aluno, de maneira que apenas ela estivesse no seu campo visual.** Ela mostrava uma figura ao aluno, perguntando do que se tratava. O aluno olhava atentamente quais eram as letras necessárias para escrever a palavra “panela”. A professora perguntava novamente





quais eram as letras necessárias para escrever essa palavra, e o aluno verbalizou a letra “a”. A professora confirmou que para escrever a palavra “panela”, era necessária aquela letra mas também perguntou qual consoante que abraçada com a vogal “a” formava a sílaba “pa”. O aluno imediatamente disse “p”.

Assim aconteceu até o aluno formar a palavra inteira. [...] Porém, o aluno começou a confundir “b” com “p”, então **a professora mudou a estratégia**, pedindo ao aluno que olhasse diretamente para sua boca, e não apenas para sua expressão facial. **A professora pronunciou as sílabas bem devagar, mantendo-se frente a frente com o aluno.** Após esse comando, o aluno reconheceu a letra imediatamente. Em seguida, Thiago pegou uma caneta que estava sobre a mesa e fez menção de escrever. **A professora perguntou se ele queria escrever, ele balançou a cabeça afirmativamente. A professora engrossou um lápis com fita adesiva. Ainda assim o aluno apresentou dificuldades em segurar o lápis. Imediatamente, a professora trocou o lápis por um pincel grosso dizendo que este último parecia servir mais à necessidade do aluno.** A professora propôs uma atividade de correspondência entre figura/palavra e, posteriormente, montou a palavra com as letras emborrachadas, finalizando com a escrita da palavra em uma folha à parte. Realizaram essa atividade montando quatro palavras. **O aluno começou a não participar mais das atividades.** A professora apresentou uma nova palavra, solicitando-lhe que pegasse a letra que correspondia à inicial da palavra, pediu ainda que ele verbalizasse a letra. **O aluno verbalizou uma letra que não correspondia, sem olhar para a palavra. A professora falou que iriam parar por ali, pois havia percebido que ele estava cansado.** Disse, ainda, se referindo às palavras cruzadas e ao lápis, que esses materiais não tinham sido adequados e que ela iria arrumar outros para o encontro seguinte. **O aluno olhou para ela fixamente, porém nada disse.**

A professora iniciou o **terceiro episódio** solicitando ao aluno que ordenasse os números de um a dez. O aluno sorriu e olhou para a professora, voltou-se para os números e, em pouco tempo, ordenou-os corretamente [...]. No numeral quatro **começou a dispersar a atenção, olhava para cima, para a porta, enquanto segurava os palitos na mão. A professora chamava-o batendo levemente os dedos sobre a mesa e pedia que ele a olhasse. A princípio isso não resultou em mudança de atitude do aluno. A professora então perguntou ao aluno se ele não a olhava porque ela estava feia naquele dia. O aluno sorriu, olhou fixamente para a professora, retomando a atividade.** Ao final da atividade ele voltou a ter esse comportamento “dispersivo”, e a professora perguntou se ele não estivesse sentido bem e quisesse parar com aquela atividade podia lhe dizer. Como o aluno nada respondeu, perguntou se ele queria continuar e ele meneou a cabeça afirmativamente; assim ele terminou a atividade e fez correspondência número/quantidade corretamente [...]. Passaram para a atividade de leitura. Com as letras emborrachadas, a professora solicitou ao aluno que as separasse em vogais e consoantes [...]. O aluno começou a demonstrar iniciativa de colocar a letra nos lugares previamente estabelecidos pela professora, isto é agrupá-las em vogais e em consoantes. Quando se equivocava, a professora pedia que ele olhasse a letra novamente e falasse o nome dela. **Ele assim fazia olhando nos olhos da professora, como se buscasse confirmação [...].** Por fim, o aluno escreveu todas as palavras em folha de papel ofício corretamente. Nessa atividade, o aluno participou ativamente, ou seja, em momento algum o aluno apresentou insatisfação” (ALVES, 2005, p. 51-57).



### “A conquista da confiança”

“No **primeiro episódio**, a professora começou o encontro falando sobre poesia. Apresentou ao aluno uma poesia escrita em cartolina, com letra em caixa alta, informando-lhe que iriam ler uma poesia ampliada em um cartaz. A professora ia lendo e explicando o motivo de usar determinadas letras nas palavras [...]. A professora chamava a atenção de Thiago, pedindo que lesse junto com ela cada sílaba das palavras contidas na poesia. Assim, o aluno repetia cada sílaba e, após a pronúncia da professora, ele repetia a palavra inteira, acompanhando a leitura de Célia. **A professora procurava a melhor maneira de favorecer a participação do aluno, se levantando e ficando ao seu lado, por exemplo. Em todos os episódios desse grupo, percebeu-se que a professora sempre se mostrava preocupada com o melhor posicionamento do aluno, pois ela comentava que sua cadeira de rodas não favorecia sua mobilidade [...].** A professora também solicitava que o aluno procurasse determinadas palavras na poesia redigida no cartaz. Thiago sorria e achava rapidamente a palavra no texto, utilizando um pincel para grifá-la. A professora **também prendia com fita adesiva o papel na mesa, dependendo da necessidade do momento, visando adequar o acesso do aluno para a realização das tarefas [...].** É interessante observar que, à medida que as atividades aconteciam, a professora ficava mais perto do aluno, demonstrando gestos de carinho e conversando com Thiago sobre as tarefas executadas. **O aluno, mesmo com dificuldades de fala, devido à disartria, correspondia ao diálogo da professora por meio de respostas verbais (monossílabos: é, não, foi, bom, boa...) e de respostas não verbais que se expressavam pelo seu olhar, seu sorriso e seus gestos.**

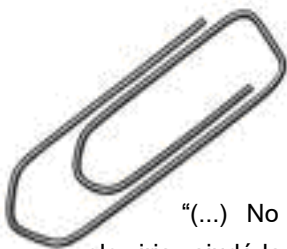
No **segundo episódio**, a professora iniciou as suas atividades falando sobre o circo [...]. Célia trabalhou com a palavra “foca”, dizendo que Vinícius de Moraes escreveu uma poesia sobre esse animal e que, depois, foi transformada em música. A professora sugeriu que eles lessem no cartaz a poesia da foca, **porém o aluno não olhou para a atividade proposta, começando a verbalizar palavras incompreensíveis. Diante disso, a professora perguntou se ele gostaria de ir ao banheiro. Thiago olhou-a atentamente, mas a mãe respondeu que ele já tinha ido ao banheiro antes de começar a atividade. No entanto, a professora olhou para Thiago e afirmou para a mãe que achava que o aluno realmente queria ir ao banheiro, explicando para ela que seria bom que ele fosse, pois às vezes esse fato também acontecia com ela, além de fazer bem ao aluno dar uma voltinha porque, se ele não fosse atendido, não se concentraria.** Dessa forma, a mãe saiu com ele, atendendo ao pedido da professora. Ao retornar, a mãe informou para a professora que a verdade de Thiago era, de fato, passear, pois nem utilizou o banheiro. **Thiago sorriu e olhou fixamente para Célia, que respondeu com reciprocidade ao seu olhar e ao seu sorriso, perguntando, ainda, se ele estava se sentindo melhor, e ele meneou a cabeça afirmativamente.** Ao retomarem a atividade, a professora colocou sobre a mesa uma gravura do circo, perguntando ao aluno os componentes que faziam parte da figura. Thiago nomeou adequadamente todos os elementos, e a professora, de pé, mostrou no cartaz as figuras” (ALVES, 2005, p. 57-59).



### “Ousadia entre parceiros”

“No **segundo episódio**, a professora iniciou o encontro trabalhando com as letras emborrachadas; pediu que Thiago separasse as vogais das consoantes e que também realizasse a contagem das letras e nomeasse suas respectivas cores (...). A professora também trabalhou com jornal, solicitando-lhe que identificasse determinadas palavras relacionadas a um jogo de futebol, sendo elas: campeonato carioca, final, cidade, escola e disputa. Nesse momento, **Thiago chutou a carteira com um dos pés, pronunciando diversas vezes a sílaba “bo”. Então, a professora perguntou-lhe se estava falando da palavra “bola”, afirmando que a bola servia para chutar, para jogar com o pé. Ele levantou o braço, movimentando as mãos, imitando o movimento de quicar.** Então, a professora perguntou se ele estava se referindo ao jogo de basquete. Thiago balançou a cabeça afirmativamente (...). Aqui, observamos que Thiago tenta encontrar rotas de comunicação, utilizando o próprio corpo, para expressar seus pensamentos e suas reflexões sobre as afirmações da professora (...). Nas gargalhadas, no encontro de suas mãos e de seus olhares, **observamos a satisfação de ambos pela atividade.** Verificamos que **ambos se cumpliciam no decorrer de toda a atividade, favorecendo a ousadia entre eles, pois tornaram-se parceiros.**

No **terceiro episódio**, a professora explorou dois jogos de quebra-cabeça, um com as figuras de um gato e outro de um cachorro (...). Thiago observava atentamente as explicações, sem nada dizer. Nesse momento, a professora tirou o próprio sapato, dizendo que se sentia mais confortável descalça. Em seguida, apresentou-lhe um livro, dizendo que iriam ler uma história (...). **Após esse momento (Thiago) começou a se contorcer na cadeira. A professora perguntou-lhe se estava sentindo dores ou se gostaria de ir ao banheiro. Thiago disse que não. Voltaram a olhar o livro, mas Thiago continuava a se contorcer na cadeira, olhando atentamente para os pés da professora. A mãe disse que o incômodo dele podia tratar-se de gases.** Mas, Thiago começou a bater os pés no chão várias vezes, como se quisesse falar algo. Nesse momento, a professora perguntou-lhe se queria tirar o tênis. Ele olhou pra a mãe que, por sua vez, respondeu pelo filho que não, isto é, que ele não podia tirar o sapato. Então, a professora perguntou para a mãe se Thiago não gostava de ficar descalço. Ela respondeu que em casa ele gostava de ficar descalço, mas que ela não permitia que tirasse o sapato com muita frequência para que seus pés não crescessem demasiadamente, pois teria que gastar mais dinheiro comprando calçados. A mãe contou para a professora que, uma vez, ele falou-lhe que não tinha pés e que por isso, não precisava usar sapatos. Depois dessas informações da mãe, em um gesto de ousadia, o próprio aluno afastou-se da mesa, empurrando sua cadeira de rodas com o corpo. Então, começou a esfregar um pé no outro, até conseguir tirar o seu tênis. Depois, sorrindo, olhou para a mãe e para a professora como se estivesse celebrando seu ato. A professora parabenizou o aluno pela iniciativa, dizendo-lhe que era muito bom ficar descalço e que estava muito quente. A mãe limitou-se a sorrir (...). A partir daí, o trabalho fluiu de maneira muito rápida (...). Ao término das atividades, Célia disse para ele: “Thiago você está escondendo o leite, desse jeito eu vou acabar perdendo o meu aluno. Você já está aprendendo a ler” (ALVES, 2005, p. 65-68).



### “A emergência da compreensão do que é ler”

“(…) No **segundo episódio**, a professora apresentou um livro e disse a Thiago que ele iria ajudá-la a contar a história. Ela fez a leitura textual do livro ao lado de Thiago, perguntando o que estava acontecendo com os personagens em cada cena da história, por exemplo: “Thiago, o que o urso está fazendo?”. O aluno disse “urso; lua”. (...). Durante a atividade ela também pediu que ele lesse e grifasse no livro palavras determinadas por ela: “Bino, feliz, lua e vale”. Ele grifou e leu sozinho todas essas palavras. A cada acerto dele, todos o aplaudiam. Depois disso, a professora pediu a mãe que, em casa, ela colocasse muitos livros e revistas na mão dele. Nesse momento, a mãe falou que na casa deles, **durante a exibição de alguns filmes na televisão, Thiago lia as informações divulgadas no rodapé do filme** (parte I, parte II, final). A mãe também informou que ele já estava lendo os anúncios na televisão, mas sempre reclamava dizendo que os comerciais eram muito rápidos e que não dava tempo de ler. Ainda, segundo a mãe, Thiago também já estava lendo as informações que apareciam nos jornais televisivos, como, por exemplo, o nome dos jornalistas. Então, **a professora o parabenizou, dizendo que isso era fruto do esforço dele e que, por esse motivo, ele já estava lendo.**

No **terceiro episódio**, Célia conversou com Thiago e perguntou-lhe como foi o seu final de semana. Ele respondeu que tinha ido para uma chácara. A mãe confirmou a informação e disse a localização da chácara. A professora pediu que ele contasse o que tinha na chácara. À medida que Thiago falava, Célia anotava tudo em um pedaço de papel. Ela disse que iriam fazer uma produção de texto com aquelas informações no quadro negro. Naquele momento, sorrindo bastante, Thiago empurrou a cadeira de rodas com os pés, deslocando-se em direção ao quadro negro. Então, a professora redigiu no quadro um texto com todas as informações fornecidas por ele (...). O texto era o seguinte: “Domingo, o Thiago foi a chácara em Monte Alto. Na chácara tinha muitos pés de frutas: bananas, mangas, laranjas e outros. Tinha também alguns animais: cavalos, vacas, bois, galinhas, galos e bezerras. Foi um passeio bom, um dia feliz”. Ao terminar a produção de texto, a professora pediu que ele lesse frase por frase. Ela apontava com uma régua as palavras escritas no quadro. Quando o aluno apresentava dificuldade na leitura, Célia soletrava as sílabas junto com ele e, por fim liam novamente a palavra inteira. Eles repetiram várias vezes esse processo até Thiago ler a frase toda. Depois de muitas tentativas ele conseguiu ler o texto inteiro. Ao terminar a leitura do texto, a professora pediu-lhe que circulasse determinadas palavras no quadro. Ele acertou todas as palavras; aquelas que estavam escritas em uma altura do quadro que ele não conseguia alcançar, a professora pedia que apontasse com a régua, assim ela mesma circulava pelo aluno. A cada acerto do Thiago, Célia elogiava-o. Por fim. Perguntou-lhe: “É bom ler, não é Thiago?”. Ele respondeu afirmando: “É!” (...). Na despedida daquele dia, ambos se olharam nos olhos, sorriram e chamaram-se de amigos” (ALVES, 2005, p. 68-70).

Para Buber (2007, p. 74) o professor pode exercer a responsabilidade dialógica quando alguém “aparece como indivíduo no círculo de sua visão e no âmbito da sua decisão, [e] ele a percebe não como um número com uma máscara humana, mas, sem esforço, como uma pessoa”. É essa responsabilidade dialógica que percebemos várias vezes atualizando-se na atitude de Célia face a Thiago, em que, mesmo tomando-o como um Isso nos vários momentos em que o identifica nos seus propósitos educativos, ela, pelos seus olhares dirigidos, pelo seu sorriso e fala, revela vê-lo como uma pessoa autêntica.

Por diversas vezes, Alves (2005) relata situações semelhantes a essa: “*A professora pronunciou as sílabas bem devagar, mantendo-se frente a frente com o aluno*”; esse posicionar frente a frente não garante o reconhecimento do outro como um Tu, mas é, em si, condição para tal possibilidade.

Salta dos relatos desses encontros também que, por várias vezes, Célia posiciona-se compreendendo as necessidades de Thiago: quando, por exemplo, adaptou o lápis com uma fita adesiva para que o mesmo pudesse escrever, quando propiciou condições para a saída do aluno da sala, porque ele parecia querer ir ao banheiro, entendendo também sua necessidade de dar uma volta pela escola, dentre outras situações.

As descrições deixam-nos sentir também que há nessa relação um importar-se verdadeiramente com o outro, diferente da indiferença exalada da atitude de Antônio face aos seus alunos. Observa-se, então, a “tendência da pessoa para o um-em-direção-ao-outro” (ALVES, 2005, p. 136), para a compreensão do outro; não numa situação de simples empatia, em que os seres se colocam no lugar um do outro, mas compreendendo autenticamente a alteridade. E isso se visualiza, por exemplo, quando Thiago se esquivou em participar das atividades e Célia, ao invés de forçar uma situação, compreendeu que deveriam parar por ali. Esse dirigir-se um ao outro, evidenciado no encontro de Célia e Thiago, diferente é do “um-com-o-outro coletivo” (BUBER, 2007, p. 136), já que não é em si um lado a lado, em estado de linhas paralelas que nunca se cruzam; houve reciprocidade e percepções mútuas um do outro.

Nas ações de Célia, as propostas das atividades pareceram também não ser a vicissitude de suas preocupações educativas: antes pareceram-nos ser a pessoa e o que ela lhe fala sobre a sua disposição à tais atividades. Isso ficou perceptível numa situação em que o aluno começou a dispersar-se e a professora tentou atrair sua atenção, mas não o fez por meio de ordenanças decorrentes de uma ansiedade em cumprir um planejamento para aquele dia: antes tentou compreender o porquê de suas distrações. Nesse sentido, pode-se considerar também que houve uma intencionalidade, por parte de Célia, em possibilitar condições para o desprendimento da atenção do aluno. Tal processo é compreendido por Vigotski (2003, p. 127) como uma espécie de “flutuação rítmica da orientação”, e é de extrema importância para a retomada da concentração numa dada atividade, já que, para

tal, é necessária a atenção, e essa funciona, metaforicamente falando, “por meio de explosões, mantendo a força do impulso de uma explosão para a outra. De maneira que o ato de atenção deve ser compreendido como algo que se extingue e renasce de forma incessante, como algo que se acalma e acende a cada instante” (*idem*, p. 130).

Por isso, considera-se importante, no âmbito pedagógico, falar não de uma “educação da atenção e da luta contra a distração, mas da correta educação de ambas, de forma conjunta” (VIGOTSKI, 2003, p. 129). Tal esforço pôde-se contemplar nas ações de Célia, a qual se posicionou como organizadora das atividades, diferentemente das tantas vezes em que Antônio, Welson e Amélia pareciam se “desgastar” na frente da classe, exigindo incessantemente “*Silêncio!*”, “*Vira pra frente*”, “*Não fale!*”, dentre outros comandos, para explicitarem o conteúdo. Entretanto, a respeito dessas distrações interpostas às orientações para um ato discursivo, Vigotski (2003, p. 134) afirma que “engana-se profundamente o professor que considera a distração sua encarniçada inimiga e não compreende a simples verdade de que o mais distraído da classe pode ser o mais atento”. Isso se explica porque “a causa do enfraquecimento e da intensificação do som não deve ser buscada nos processos externos, mas nos processos internos da orientação” (*idem*, p. 127), o que requer considerar a atenção, portanto, como um processo voluntário e involuntário, e, o que está na base de sua voluntariedade é o interesse, ou seja, a vontade da pessoa.

A intencionalidade em fazer com que uma classe fique totalmente silenciosa, a fim de que os alunos concentrem-se numa dada atividade, como justificado por muitos professores e como muito intencionado por Antônio, Welson e Amélia, é também um objetivo superado por Vigotski (2003, p. 138), que com base nas demonstrações de Meumann, considera que “o processo da audição não melhora quando há silêncio absoluto e sepulcral, mas em auditórios aos quais chega um ruído amortizado e que mal pode ser ouvido”. Isso porque “a ausência de estímulos alheios é mortal para o ato da atenção, e a correlação estabelecida pelos fisiologistas também é certa para a psicologia, pois o ato de atenção, pelo visto, exige certas excitações subdominantes, das quais se alimenta” (*idem*, p. 138). Mesmo tendo tal premissa, muitos professores continuam a justificar seus esforços em obter um silêncio sepulcral na classe. Mas ao que nos parece, em muitos casos e especificamente nos casos de Antônio, Welson e Amélia, o que decorre é que o aluno tem sido levado a acreditar que se deve colocar em silêncio para que conquiste certos objetivos. Mas será que realmente tais professores querem que o aluno aprenda?

Retomando as atitudes de Célia e Thiago, considera-se, sobretudo, que o que parece apresentar-se densamente nos episódios de Alves (2005) são os silêncios de Thiago, o que embasa o foco do nosso olhar. São silêncios verbais encaminhando-se ao outro por meio de olhares atentos; olhares que buscam confirmação; olhares que sorriem e

que se desfazem; reações que às vezes se limitaram ao sorriso. O silêncio de Thiago apresenta-se, pois, sob várias faces: muitas vezes, ligado à sua disartria, dada sua dificuldade na articulação das palavras, mas também ligado às incompreensões do que lhe era requisitado, como também um silêncio apresentando-se como a única resposta que ele pôde dar naquele momento. Às formas de presentificação, pois, vemos a inclusão de um valor dialógico em seu silêncio, já que por meio dele muitas vezes Thiago conseguiu comunicar suas necessidades e vontades, e essas foram compreendidas pela professora.

Por meio desse silêncio dialógico, Thiago põe-se a responder com suas expressões corporais via o olhar, o sorriso e gestos. E por meio do dialógico foram florescendo as possibilidades de aprendizagens reais, a exemplo de quando ele chuta a carteira expressando compreender a sílaba “bo”, presente na palavra trabalhada “bola”. É interessante também notar como a professora recebe seu silêncio, acompanhado seu olhar, sua atitude intempestiva, como expressa na situação em que Thiago despendeu um esforço físico para a retirada do tênis. Tal silêncio constitui para Célia uma resposta, a quem ela não recusa, mas em abertura põe-se a responder. Estando, pois, a atentar-se à exclusividade de Thiago, Célia apresenta-se à semelhança do homem que Illich (*s/d*, p. 61) ilustra: “o homem que nos mostra conhecer o ritmo do nosso silêncio está muito mais próximo de nós do que aquele que julga saber como falar conosco”.

Outra questão a se notar no silêncio de Thiago é que, mesmo quando realizado por distrações, como no caso em que a professora bate na mesa para chamar-lhe atenção, seu silêncio presentifica-se por ele mesmo. Não é, pois fruto de exclamações e gritarias impositivas, conforme se viu inúmeras vezes nas aulas de Antônio, Welson e principalmente nas aulas de Amélia na constância de seus “*Não fale!*”. Há nessa situação educativa um movimento contrário ao notado nas situações de ensino regular que tendem a fazer aprender pela fixação do outro no silêncio, ao passo que Célia por diversas vezes tentou levar Thiago a aprender por meio da leitura labial e da repetição de suas palavras, observando que estava no rompimento de alguns momentos de silêncio de Thiago, muitas vezes curtido na inaptidão fonética, uma das suas necessidades de aprendizagem.

Consideramos o valor dialógico do silêncio aliado à fala, num espírito envolto por uma convivencialidade entre Célia e Thiago, como um dos fatores preponderantes para o favorecimento à emergência da compreensão da leitura pelo aluno, dada a descrição de Alves (2005) sobre as conquistas do mesmo: ele já “lia as informações divulgadas no rodapé do filme” e tudo “isso era fruto do esforço dele [...] [e], por esse motivo, ele já estava lendo”.

Buber (2008) apresenta-nos uma situação geral similar ao que decorreu tanto com Célia e Thiago como com Antônio, Welson, Amélia e seus alunos:

uma pessoa chega e as crianças estão sentadas para serem educadas; então, pensam os senhores, que a seguinte situação não penetra a mente das crianças: “Agora vamos ser educadas”!? ... Consideremos novamente a influência do professor sobre os alunos. Como o professor exerce realmente influência sobre o aluno? (BUBER, 2008, p. 90)

Na ilustração está um convite a pensarmos o que seria o verdadeiro educar. Uma verdadeira educação, um verdadeiro influenciar humano só decorrerá “na medida em que não existir esta resistência, na medida em que entre ele e os alunos não houver a seguinte situação: “Ah, agora vamos ser educados!” (BUBER, 2008, p. 90), em que se recorre ao patulhamento do silêncio para o início da experiência da escolarização. Rejeitar a *hora certa para...* significa considerar a parcela do mestre ignorante (RANCIÈRE, 2005), significa ao Eu, um limite no não querer educar, deixando espaço para o “espontâneo”, ao reconhecer que “quando [...] educa, [o professor] o faz com sua existência pessoal” (BUBER, 2008, p. 90, *inserção nossa*), compreendendo que se educa “na medida em que está presente”. Apesar de vermos no encontro de Célia e Thiago essa *hora certa para o educar*, reportando-nos ao demarcamento do mundo do Isso, podemos perceber momentos centelhados em que a mesma educa com o seu colocar-se presente face a Thiago. Apesar de parecer um ato técnico, vemos uma intencionalidade de abertura quando Célia “se posicionou de forma mais próxima ao aluno, de maneira que apenas ela estivesse no seu campo visual”, como um exemplo desse tender a colocar-se presente.

Esse tipo de educação exalado por Célia no vai-e-vem da atualização do mundo do Tu parece não se realizar tão facilmente num modelo de educação encerrado numa escola monopolizadora de saberes como decorreu na sala de aula dos episódios narrados. No encontro de Célia e Thiago, além da posição pessoal de cada um deles, bem verdade é que houve condições para atualização do dialógico pelo simples fato de poderem estar frente a frente. Mas a multidão na sala de aula não impede relações quando os entes se colocam em disponibilidade ao outro. Entretanto, nessa sala de aula a educação que se viu foi aquela em que Antônio, Welson e Amélia, ao influenciarem, quiseram “impor sua opinião e atitude de tal forma que o outro pense que o resultado psíquico da ação é seu próprio entendimento” (BUBER, 2007, p. 149).

Essa forma educativa desempenhada pelos três professores tem como formato a influência do tipo propaganda na vida dos homens. Aqui, o professor posa como o propagandista “que se impõe, não se interessa em absoluto pela pessoa que ele quer influenciar” (BUBER, 2007, p. 150). Esse gênero de propaganda na educação resume-se pelo apoderamento do outro, associando-se à coação”, que aqui é “a coação sublimada, tornada imperceptível. A coação coloca as almas sob uma pressão que possibilita a ilusão da autonomia. O meio político completa-se na supressão efetiva do fator humano” (*idem*).



Para Buber (2008, p. 90), o melhor exemplo de uma autêntica educação alicerça-se no poder da natureza. Em suas palavras: “não imaginamos o quanto uma criança é educada pela luz [...] a comunidade educa, na medida em que está presente”. Para ele, é no próprio meio de convivência que as pessoas são potencialmente educadas, e as “pessoas são educadas para a comunidade pela simples vida comunitária na qual nasceram e cresceram” (*idem*, p. 91). Como compreender essa *educação* na escola se a mesma encontra-se afastada da vida e na maior parte das vezes cega à alteridade?

Algo que nos reconforta são as centelhas das atitudes e dos silêncios dialógicos como vistos no encontro de Célia e Thiago. Sobretudo, propomos também pensar algo radical: na possibilidade, como coloca-nos Illich, de uma educação válida e respeitada pela sociedade fora dos parâmetros únicos da escola, criando condições para o seu desinstalar na vida do homem, eliminando sua hegemonia na hospedagem da aprendizagem. O radical abre-se no ter a escola, mas em tê-la não como lugar em que se sente obrigado a falar e/ou escutar uma série pronta de pensamento, mas criando ao seu lado, ou quem sabe sobre ela, a aceitação de outros lugares e situações como condições para o estabelecimento da autêntica interação, em que se ouvem falas e silêncios e se conhecem questões, dúvidas e dificuldades relativas a temas “presentes no espírito daqueles que estão reunidos” (BUBER, 2008, p. 81).

Criando possibilidades ao *sepultar o monopólio* escolar, pode haver um espaço maior para Célia, bem como para Antônio, Welson e Amélia se apresentarem como autênticos educadores. Buber (2007, p. 150-151) descreve o perfil que conclama:

O educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda. Ele reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir. Todo ser com características pessoais mostra-se para ele como incluído num tal processo de atualização e ele sabe de própria experiência que as forças atualizadoras estão cada vez mais empenhadas numa luta microcômica com forças contrárias. Ele aprendeu a se compreender como um auxiliar das forças atualizadoras. [...] Ele não pode querer impô-la, pois crê na ação das forças atualizadoras, isto é, crê que, em todo homem, o certo está instalado de uma maneira singular, de uma maneira única, própria da sua pessoa; nenhuma outra maneira deve impor-se a este homem, mas uma outra maneira, a deste educador, pode e deve propiciar a abertura daquilo que é certo [...] e ajudá-lo a se desenvolver”.

O verdadeiro educador, aquele que está junto a, não se proporia à opressão e ao silenciamento dos corpos; ele apresenta-se muito mais como o suporte do que como aquele que vive à custa de um outrem. O papel que o autêntico educador assume, portanto, é o de

ser um colaborador que incentiva aquilo que ele reconheceu como uma possibilidade dentre outras possibilidades no momento do encontro com o outro a quem ele denomina Tu.

São, pois, o acontecimento e a espontaneidade fatores que preponderam na educação do verdadeiro homem, no qual o espírito a quem se recorrerá é o espírito comunitário, o do voltar-se-para-o-outro (BUBER, 2007).

Mas onde se encontra essa comunidade? A comunidade que se considera no viés buberiano não é somente o juntar das pessoas sob uma determinada finalidade, ela é “a união de homens ligados pela própria essência e pela vontade essencial, uma união que é o resultado de um processo natural e não algo imposto” (BUBER, 2008, p. 83). Por ela ser um acontecimento na união entre os homens, poucas têm sido as situações em que realmente se faz saber a sua existência. Por esse espírito comunitário se apresentar escasso, assim como as oportunidades de atualização do mundo do Tu na atitude do homem, a escola longe tem permanecido do sentido humano de educação, já que, sobretudo, “educação é relação, é capacitação” (*idem*, p. 93). E, para Buber (2008, p. 93), relação é

direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma, isto é, a capacidade para tal relação com as pessoas com as quais se convive. É para isso que a educação para a comunidade educa. Ela conduz pois, dos contatos indiretos entre os homens, às relações diretas, dos contatos movidos por interesses para as relações cujo fim são elas mesmas”.

Na inexistencialidade da autêntica relação nessa escola como habitualmente temos visto, de certa forma, os alunos ainda parecem buscar “de modo espontâneo e não planejado o **querer-viver** que, por ser irreprimível, impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo” (GUIMARÃES *apud* LOPES, 2006, p. 44, *negrito da autora*). Contudo, a resistência de muitos alunos, encarada sob a forma de seus falatórios, parece solicitar que o professor “abandone suas referências de mestre, seu discurso autoritário e vivencie as quatro paredes da sala de aula re-criando cada momento” (LOPES, 2006, p. 204).

Ao se pensar nessa possibilidade renovadora da educação na escola, muitos autores tendem a querer “recriar o professor como alguém que escuta e que fala, mas visam, também, induzir o aluno a se recriar como alguém que escuta e que fala. Pensam que a arte é a reinvenção verbal, a recriação vocal” (SCHOR *apud* LOPES, 2006, p. 133) como forma de superar o silenciamento e a opressão dos corpos assuficados. Resultados negativos dessas propostas transformadoras de algo que ainda permanece na mesma estrutura são perceptíveis na sala de aula, em que, liberando-se a fala do aluno, ao mesmo tempo em que se proíbe o silêncio, tem-se criado a sensação de uma fala cassada no professor pelo falatório de seu aluno, assim como tem evidenciado Lopes (2006) e outros professores que

conclamam a auto-defesa da profissão nos bastidores da escola: “a gente não pode nem pôr durex, quanto mais soldar a boca desses meninos”.

Para Rancière (2005), há uma necessidade urgente de se inverter a lógica do nosso sistema explicador, lógica essa impregnada pelo silenciamento como um de seus sustentáculos. Para ele, “a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (*idem*, p. 23). A relação de dependência estabelece-se da seguinte forma: os ouvintes incapazes são constituídos para sustentar a existência do explicador. A inversão dessa lógica toma forma na recusa pelo ouvinte de ser partícipe das explicações escolarizadas, primando desejosamente pela escuta do outro genuinamente humano, retendo, imitando e repetindo com ele.

Com base nessa inversão proposta, conceber-se-ia uma aprendizagem decorrente do mesmo modo pelo qual todo homem aprende a língua materna: “por sua própria inteligência e por intermédio de mestres que não explicam a língua” (RANCIÈRE, 2005, p. 22), em que não se intenta compreender indelevelmente a fala docente, mas em “receber a palavra do mestre – a palavra do outro” (*idem*, p. 12) como um testemunho, um testemunho como os dos primórdios de nossa vida que nos levaram a aprender a língua materna sem ter ela sido a nós explicada ou ditada. É receber a palavra e responder “a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade” (*ibidem*, p. 29), como pessoas e não “na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens”.

Segundo Lopes (2006, p. 63), Tolstói guiava-se por uma concepção de educação semelhante: “não nos assiste o direito [...] de impor ao menino nossa vontade: seria estragarmos seu gosto e corrompermos seu juízo” e ainda complementava: “Funciona a escola sem horário nem programa”. Para Illich (1973, p. 44), uma “reforma do ensino” deveria partir do reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem, a qual pode perfazer-se tanto pela instrução prática, como pela ênfase “em outras espécies de aprendizagem”. Seria isso o desinstalar da mentalidade escolarizada, criando condições para que o homem vivencie outras oportunidades de aprendizagem.

Quanto a esse vislumbamento de possibilidades educativas, Buber (2008, p. 88) afirma ser possível uma atualização no convencionalismo monopolizado pela escola, ou seja, o tornar o mundo do Tu atual quando “alguns homens da “multidão” estabelece[re]m relações entre si” (*inserção nossa*), ou seja, quando se abrirem, mesmo na multidão, para o face a face, não se constituindo como um meio para que outros consigam um fim, não com a utilização do outro, mas considerando-o como um ser vivo que está diante de si. É essa imagem que transpareceu-nos da professora Célia.

Para Buber (2008, p. 99), é na possibilidade do reconhecimento da alteridade que deve residir o ato de *ensinar*, num “contexto educacional que em vez de ser uma tarefa que o professor se impõe é algo que ele revela”, educando “comunialmente” aos homens na sua existência. Não há aqui, por parte do professor, o desembolsar de forças querendo ensinar por ter que prestar contas, não há uma luta travada no quem silencia e no quem fala. Para Buber (2007, p. 151),

o educador que propicia a abertura crê na força primitiva que se espalhou e se espelha em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tornando-se uma figura particular; ele tem fé que este crescimento só necessite em cada momento do auxílio prestado nos encontros, auxílio que também ele é chamado a dar.

Congruente ao pensamento buberiano, vemos em Vigotski (2003, p. 132), que o ensino, compreendido como um ato de organização colaborativa, deve ser guiado pelo professor de forma que ele saiba até que ponto o interesse do aluno deve ser “orientado conforme a linha do tema em estudo, e não vinculado a influências alheias a ele, como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar, etc.”. Nesse sentido, o educador deve assumir uma responsabilidade educativa, na qual ele deve “antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo” (*idem*, p. 132).

Esse educador pode ser, portanto, chamado a ensinar em resposta à necessidade da pessoa, necessidade que parta da exclusividade e da irredutibilidade humana, não pela necessidade convergida à generalidade de um programa curricular. Nos momentos em que se conclamar por esse ensino é que o objetivo logo acontecerá em resposta às necessidades. Isso significa considerar que “o ensino não pode jamais ser despojado de finalidade, uma vez que as pessoas se congregam todas aí justamente para essa finalidade” (BUBER, 2008, p. 99). Entretanto, a admissão dessa intencionalidade de ensino, a partir do relacionamento que desde já é Eu-Isso, só se suporta num educar cujo fim é a vida em comunidade, ou seja, em direção à vida comum com o outro. Na visão de Illich (1973, p. 38), esse ensinar fora do aprisionamento escolar não deve significar “que a aprendizagem planejada não se beneficie da instrução planejada e que ambas não necessitem de aperfeiçoamento. O aluno, fortemente motivado, que se defronta com a tarefa de adquirir nova e complexa habilidade pode beneficiar-se muito da disciplina”. Estamos falando, portanto, da necessidade do rigor no aprender, e não do terror.

É com base nesse rigor necessário ao aprender que haverá “domínios de ensino onde é possível a formação do conhecimento sobre a comunidade” (BUBER, 2008, p. 98). Ao invés, entretanto, de querer uniformizar o acesso de informação a todos, “quando se ensinar história, dever-se-ia partir da questão: quantas comunidades, em certa época, foram

construídas entre os homens?”, ou apresentar um ensino de línguas que fale da vida da língua, ou seja, “sobre a língua dos homens em sua fala mútua... Um ensino que realmente apresenta a língua como a verdadeira fala entre os homens, um tipo peculiar do falar, relações especiais que aí são expressas e que são influenciadas pela língua” (*idem*, p. 98); um ensino que não se toma somente pela exclusividade da gramática, mas que mostre que a língua só tem sentido como fala na relação entre as pessoas.

Compreende-se aqui uma singela distinção entre os dois atos em que decorre a influência entre homens: o educar e o ensinar. O educar se faz na e pela existência, acompanha-se da espontaneidade e de fato reside numa relação do homem que se abre ao Tu. O ensinar, na perspectiva buberiana, não se faz sem intencionalidade, por isso desde já pressupõe a possibilidade maior do relacionamento Eu-Isso sem que se perca, entretanto, a possibilidade de atualização do mundo do Tu. Mas o ensinar não pode estar alheio à vida comum, alheio à vida que se vive na comunidade dos homens. Nesse ato, “o professor deve encontrar-se realmente com o aluno, deve dar-lhe o que tem, assim como a gente encontra o outro no Tu, oferece-se ao outro sem, no entanto, impor-se a ele, revela-se a ele estando disponível. Este tipo de encontro é a vida humana” (BUBER, 2008, p. 99). Uma verdadeira educação conclama o estar presente, a disposição em acolher e a se colocar como o suporte do outro.

Não há como escapar, porém, das “diversas maneiras de convivência que não têm outro objetivo senão a tensão que é a própria essência do conviver” (BUBER, 2008, p. 99). Tais tensões se resumem, por exemplo, no conflito da diversidade das necessidades das pessoas na escola, já que estamos considerando o outro como uma autêntica alteridade. Entretanto, tais tensões não podem ser resolvidas com o aniquilamento dos corpos. Nas ações de Antônio, Welson e Amélia narradas, porém, atos e palavras cortantes expressaram quão longínquo se está da disposição em ser o suporte do outro. Aqui, tanto o professor quanto o aluno encobriram sua vulnerabilidade com uma “armadura”, num completo desresponsabilizar pelo humano.

Em descompasso ao educador que quer se conclamar, tais professores elucidaram poses, apresentando-nos: um *indiferente* com a surdina ou com o relampejar das vozes dos alunos; um *pacificador* dos conflitos pelo silenciamento, ora tácito ora opressivo; e uma *egótica*, controlando os conflitos ao se enveredar por todos eles. Tais perfis são assim porque não decorreu ali reciprocidade, nem se notou intencionalidade em apresentarem-se como suporte da alteridade. Sequer também, nesse contexto em que professor e alunos se vêem como um Isso, perpassou entre eles uma noção de “ideais sacrificiais interindividuais ou coletivos” (LIPOVETSKY *apud* LOPES, 2006, p. 101). Encontro nas palavras de um colega de profissão uma mensagem que expressa essa realidade: “sentimento é a entrada para o conhecimento. Minha crítica aos professores de área específica é que eles entram

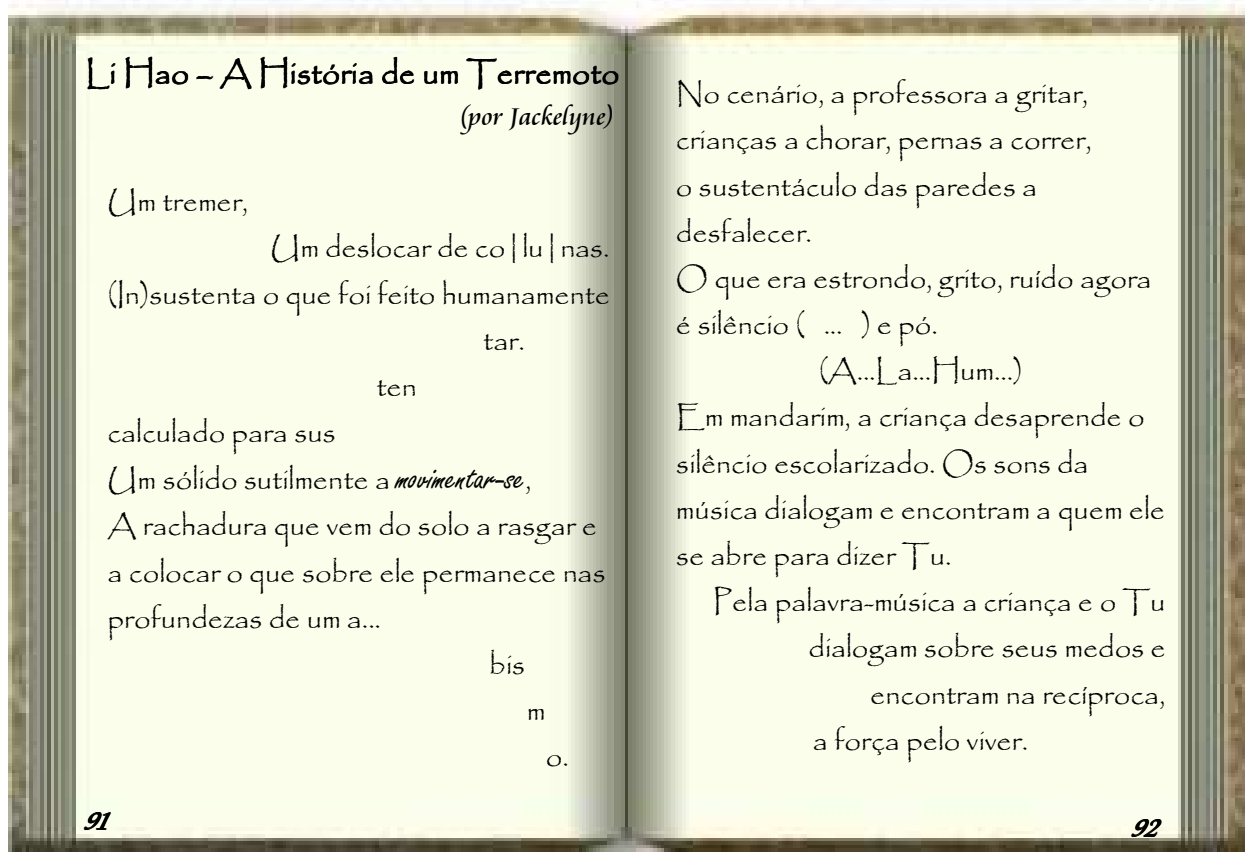
somente com o conteúdo. Aquele momento que o professor chega na sala pode ser diferente, pode ser o canal para atingir o outro”. Contudo, o sentimento pelo outro pareceu-nos embotado, refletindo nas atitudes de Antônio, Welson e Amélia, bem como nas dos alunos, um ocaso do dever para com o humano.

São as ações de Célia que nos levam a reconhecê-la como mestre indispensável, não por ser ela instituída como tal, mas por educar Thiago, a exemplo de Joseph Jacotot, o qual “por força da ordem [...] mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro” (RANCIÈRE, 2005, p. 31). Sabendo Célia retrair-se, ela pôde, ao sai do foco, permitir que Thiago aprendesse, quer “pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (*idem*, p. 30), a exemplo de suas tentativas de leituras nos comerciais e filmes.

Saber que existem Célia(s) por aí é o que nos reconforta e ao mesmo tempo indica-nos que a possibilidade de atualização do mundo do Tu, do dialógico, está no homem.

## Considerações Finais

### Rompendo o silêncio escolarizado



Descrito por uma poética em meio a um discurso técnico, esse é o cenário em que a natureza sutilmente a se movimentar soterra o homem. Tal história se faz presente, dada a inusitada decisão tomada por Li Hao<sup>11</sup>, um garoto de nove anos, diante da vulnerabilidade da vida. *Poetificadas*, tais palavras retratam o episódio ocorrido na China em maio de 2008 – palco de mais um abalo sísmico que, no decorrido relato, dizimou cerca de 70 mil vidas.

<sup>11</sup> Em maio de 2008, a província chinesa de Shichuan (China) foi abalada por um terremoto que matou cerca de 70 mil pessoas e deixou cerca de 374 mil feridos. Li Hao, menino de 9 anos, estava no corredor da escola quando o prédio desabou. Soterrado ele começou a cantar para, segundo a mídia, diminuir o pânico e facilitar o socorro. Quando o socorro chegou ele ajudou a equipe de resgate a achar dois colegas. Dos 31 da turma só sobreviveram 10. Quando os bombeiros quiseram levar o garoto para um abrigo, ele disse que iria para outra cidade com a irmã mais nova onde tinham parentes vivos. Caminharam 7 horas até chegar à cidade. Disponível em: <http://www.embchina.org.br/por/szxw/t453322.htm>. Acesso: 10 dezembro 2008 às 9 horas.

No fato, o menino escolar, pertencente à segunda-série do sistema de ensino chinês, encontrava-se nos corredores da instituição quando a arquitetura ortodoxamente calculada desmorona. Instalado o caos, após o pânico atemorizador, poder-se-ia imaginar que cada ser consciente lançar-se-ia ao silêncio após soluços, gritos, choros, revelando um vazio, um fundo acabado, a perda da vida ou a iminência da morte. Uma atitude acontece: entre os conscientes de que ainda viviam, encontrava-se uma pessoa que não se recolheu em si, mas que se “doou” ao outro. E ao se doar despendeu suas forças entoando uma canção, tentando com isso animar os demais, provocando-lhes um manifestar-se que ajudaria na sua localização. Li Hao responde com a palavra-fundante Tu, lançando uma canção-provocação para romper o silêncio do outro, incitando-o a falar, a manifestar o outro-ainda-com-vida. A permanência no silêncio poderia significar a morte, o não se importar com os que estavam na mesma luta pelo viver, mas a *palavra-fundante-falante* escolhida por Li Hao revela-nos, mais uma vez, a possibilidade da centelha do dialógico na vida.

Chegamos até aqui para considerar que tal silêncio dialógico, resposta escolhida de Li Hao, encontra-se minimamente inserido nos espaços educativos formais, como evidenciado nas narrativas, já que a escola consolidada por tantas regras e contra-regras tem deixado de ser o lugar para o exercício real da convivência entre pessoas humanas e tem englobado em seu meio não as pessoas, mas corpos e sujeitos para um fim utilitário. O silêncio que ali tem se realizado não passa de um meio para que decorra uma suposta harmonia no relacionamento entre os corpos; e, no esforço para aprender pelo elucidativo, os corpos-alvos são silenciados. Silenciados porque o silêncio é imposto por outrem e, diante disso, nega-se a condição necessária da existência humana – o acontecimento dialógico – desencadeando o aniquilamento do outro.

Imposto, o silêncio rompe com a possibilidade de abertura ao outro para o encontro dialógico (BUBER, 2007) e, por detrás de um poder controlador, o professor (ou qualquer um que o faça) coloca em si mesmo uma casca protetora encobrendo sua vulnerabilidade. Sem colocar-se numa posição vulnerável para acolher e ser acolhido, não se pode reconhecer a alteridade e não se pode verdadeiramente ensinar. O que nos transpareceu, entretanto, nas atitudes de Antônio, Welson e Amélia foram atos engolfados pelo mundo do Isso e, por vezes, muito desrespeitosos com o humano. Porém, a fala “não combina com a nossa profissão de professor tratar mal o outro”, ouvida nos bastidores da escola, estendida a outros contextos do inter-humano, expressa algum repúdio para com tais modos educativos desumanizadores.

Na escola também os alunos pareceram estar condicionados a agir como se quisessem sempre ser tutelados; nesse contexto, os berros dos professores pareceram se realizar, dentre outros motivos, porque não há compreensão de um autêntico valor do silêncio no ato educativo. Isso se explica porque o professor, à semelhança do tirano como



posto por La Boétie (1999, p. 92), não acredita ter “assegurado o seu poderio se não chegou ao ponto de só ter como súditos homens sem valor nenhum”. Apresentam-se, portanto, uma escola e uma sociedade escolarizada, que valorando uma forma de silêncio nos moldes silenciadores, tolhem a palavra do homem.

Todavia, a palavra não é o elemento eminentemente político do animal humano? O homem é um animal de palavra. Dentre todos os animais “o filhote de homem é, antes de qualquer outra coisa, um ser de palavras” (RANCIÈRE, 2005, p. 29), um ser razoável que “dispõe de uma linguagem articulada, da qual se serve para fazer palavras, figuras, comparações, a fim de comunicar seu pensamento aos semelhantes” (*idem*, p. 77). Há que se considerar, entretanto, que não é porque possui a palavra articulada que o homem se faz homem. Único, entre todos os animais, só torna-se homem porque pode reconhecer a dualidade de sua atitude ao proferir as palavras-princípios *Tu e Isso* face ao outro (BUBER, 2001).

Constatou-se aqui, entretanto, que o homem que vive numa redoma institucionalizada, decidindo hegemonizar o mundo do *Isso*, vive a constância do nocivo encoberta pelo pretexto da solidariedade, a constância do injusto mascarada pela doação de bens e produtos, a desresponsabilidade pelo humano maquiada por eleições de incumbências prioritárias...

Vivendo, pois, a fixação da mentalidade escolarizada em todos os cantos de nossa vida, somos desenraizados de nós mesmos. E passamos a não saber se somos nós que temos a necessidade de instituições, tais como a escola, ou se são elas que têm necessidade de nós. A configuração tornou-se homogênea por demais. Bem certo é considerar que somos nós que aceitamos receber uma “satisfação” de estar em silêncio, uma parcela de liberdade, um corpo, uma vida, a opressão.

Nessa sociedade escolarizada, o silêncio predominantemente se guiará, portanto, pela “queda dos espíritos na agregação material do consentimento” (RANCIÈRE, 2005, p. 118), pela opressão dos corpos, pela dissolução da alteridade, pelo silenciamento; já que ali não parece predominar sequer o livre consentimento individual, e sem o mesmo o “silêncio transformar-se-á em mutismo, a compostura em disciplina militar e o trabalho em escravatura” (LENVAL, *s/d*, p. 27).

Chama-se a atenção aqui, também, para o papel do leitor do presente estudo que, destacando semelhanças com as experiências vividas e narradas, evidenciará o argumento de que *escola é escola em todo lugar*, já que nela a fala do mestre e a escuta discente têm sido a tradição perdurada por séculos (LOPES, 2006). A escola revela-se, portanto, como o tipo “O” dessa sociedade que permanece escolarizando vidas, dado que o *magistercentrismo*, que requer na outra ponta o silenciamento dos corpos, continua sendo seu episódio clássico, como revelado nas linhas que se abrem nas narrativas.

Isso leva-nos a reconhecer que, instaurado nas constantes vezes para conter comportamentos indesejáveis, o silêncio na escola, como apresentado nas ações de Welson, Antônio e Amélia, não apresenta, no campo da ética do inter-humano, *valor educativo nenhum*, já que presentificado com um fundo *travestido* de aprendizagem ele perde seu valor essencial enraizado na naturalidade da vida e na correspondência com a percepção dos limites do Eu. Passa a ser conduzido, na verdade, como um mero disciplinamento do outro, na forma desumana do silenciamento.

Porém, não podendo se deixar levar continuamente por circunstâncias já consagradas, o homem, que é um ser de escolhas, tem que decidir pelo silêncio que pode tomar face ao outro: por um silêncio que é resposta, ou por um silêncio que aniquila ao issificar o homem – eis a sua dualidade.

A respeito dessa possibilidade de escolha, Bartholo (2009)<sup>12</sup> considera que uma ruptura estaria, *a priori*, como também sustenta Illich (1973), na criação de condições para a colaboração entre as pessoas, o que implica a criação de espaços descurricularizados para articular grupos de pessoas diferentes. Eis aí o falar autêntico e não fictício de educação inclusiva, daquela que, somente aí, teria condições de abraçar os que dela quisessem participar.

Por tal descurricularização compreende-se a criação de espaços temáticos não vinculados à gestão e à administração escolar, porque senão ter-se-ia uma espécie de maquiagem do currículo. Essa descurricularização realiza-se com a criação de espaços de articulação para a vivência de outras coisas, inclusive potencializando novas experiências do silêncio. Bartholo (2009, *comunicação pessoal*), cúmplice do que até aqui expressamos, considera que “o modo operante professoral vai ter que ser repensado”, já que inevitavelmente o ensinar, como usualmente executado na escola, contém em si “pacotes instrucionais”. O professor, então, ocupando-se mais com o aprender do que com o ensinar, pode vir a criar condições para essa descurricularização na abertura de espaços mais convivenciais, bem como para a vivência dos fenômenos abarcados pelo mundo dialógico.

Tal postura Célia mostrou-nos ser possível. E sobre seu modo de relação professor-aluno, cabe-nos ressaltar ainda que as condições em que se encontravam Célia e Thiago não eram, por si sós, garantia de que entre eles se estabeleceria o dialógico. Mas, é importante dizer que várias condições que poderiam constranger o acontecimento dialógico entre as pessoas estavam ausentes: por exemplo, não havia um currículo a ser seguido, uma definição do tempo para a aprendizagem, um programa a ser cumprido. O fato importante é que havia uma criança querendo aprender, e uma professora com competência, que queria ensinar-lhe. Tais condições propiciadoras do dialógico não se

---

<sup>12</sup> Essas idéias foram apresentadas por Bartholo num curso realizado pelo Instituto de Química da Universidade de Brasília/ Novembro de 2009.

apresentam na sala de aula convencional, já que ali definido está o que o aluno tem que aprender, quando, de que forma, etc. O próprio fato da escola estar curricularizada já é, assim, um fator que, se não impede, pelo menos torna muito pouco provável o acontecimento dialógico.

Há que se considerar também que o presente estudo não se guia pela intenção de tentar induzir certas correções nos atos dos professores Antônio, Welson e Amélia, dando-lhes um retorno para apontar-lhes os caminhos eticamente verdadeiros. Sendo a ética a experiência pessoal de limites, não se poderia, portanto, pensar este trabalho como uma forma de corrigir atitudes de professores, sejam elas quais forem, ou mesmo de adverti-los. Fazer isso é o mesmo que adotar a atitude pacificadora de Welson. Não se pretendeu, aqui, pois, qualquer função utilitária de remodelação da escola por meio da remodelação dos homens que nela atuam. Isso seria o mesmo que negar os nossos próprios limites. Não se trata, assim, nem de salvar nem de condenar professores, mas de dirigir-lhes uma resposta, abrir uma janela, apontar-lhes algo: a necessidade de se pensar que está no homem a responsabilidade de dizer Tu.

Ressaltamos ainda que apresentamos a história poetificada de Li Hao nas últimas palavras que nos cabem nesse trabalho para dizer que está na responsabilidade do homem o silêncio a ser tomado face ao outro. Na latência da decisão, o silêncio é escolha. O Silêncio tomado livremente não é meio, é forma do acontecer. O silêncio, bem como a fala, é uma abertura do ser que quer ir ao encontro.

Li Hao pôde. Ele escolheu. Isso ele fez não por obrigação, mas por “um poder, um dever absoluto” (BUBER, 2001, p. 125), com um espírito que lhe inspirou o limite da palavra e do silêncio face à alteridade. Na sua atitude, o silêncio tutelado rompe-se. Ele encontrou uma “flor única no mundo”, como a que era singular no mundo do *Pequeno Príncipe*, e ela teve importância!

Belo é saber que as centelhas do silêncio dialógico continuam cintilando daqui e dali, de pessoa a pessoa (BUBER, 2008). Mas não esperemos, contudo, que o dialógico apresente-se somente nas circunstâncias em que a vida se encontre por um fio. Célia mostrou-nos que é possível tomá-lo na responsabilidade de nossas atitudes quando o renovamos incessantemente e quando temos esse silêncio dialógico como o horizonte maior das possibilidades de nossas relações.

Somos chamados a responder com o atualizar sempre vivo do reconhecimento da alteridade, bem como com o silêncio primordial da vida, que em si é dialógico, numa concepção social de escola em que, como afirma Illich (1973), não se tenta imprimir esforços para aumentar as chances das pessoas compartilharem interesses específicos. Pelo contrário, poder-se-ia pensá-la como um lugar em que as pessoas pudessem se encontrar e viver outras experiências do silêncio.

## Referências

ALVES, Nicéia Aparecida. **A alfabetização de alunos com paralisia cerebral**. Dissertação, Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, orientadora: Elizabeth Tunes, 2005.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981.

BARTHOLO JR., Roberto dos Santos. **Você e Eu: Martin Buber, presença e palavra**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2001.

BARTHOLO JR., Roberto dos Santos. **Passagens**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2002.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Ed. Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sobre Comunidade**. Tradução: Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. Tradução de Álvaro Luiz Hatnher. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CARRETO, Carlos Clamote. **Figuras do silêncio – do inter/dito à emergência da palavra no texto medieval**. Lisboa: Editorial Estampa, 1996.

COSTA, Elisa L. **Escolarização um direito?** Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=574> Acesso: 17 de abril de 2009 às 10 horas.

CUNHA, Dalva. **Silêncio, comunicação do ser**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1981.

CRUZ, Léa da. **Línguas cortadas?: Medo e silenciamento no trabalho do professor**. Niterói: Ed. UFF: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2005.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta – Ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo, Editora Hucitec, 1985.

\_\_\_\_\_. **O mundo codificado: Por uma filosofia do design e da comunicação**. Tradução Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

\_\_\_\_\_. **O universo das imagens técnicas: Elogio da superficialidade**. São Paulo: Ed. Annablume, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

GARRISON, Jim. Ameliorating violence in dialogues across differences: the role of Eros and logos. Em: **Democratic Dialogue in Education – Troubling Speech, Disturbing Silence**. Megan Boler. New York: Peter Lang Publishing, 2002.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. Em: **Vidas de professores**. Antônio Nóvoa (org). Porto Editora, 2ª ed. 1995.

HOYER, A., CINTRA, J. e FRANCISCHETO, M. **A magia do brincar no Encanto do Aprender: o trabalho lúdico com crianças com dificuldade de aprendizagem**. Trabalho acadêmico apresentado como requisito para a conclusão da disciplina “O lúdico no contexto escolar”, Faculdade de Educação (UnB), 2005. (Publicado no portal da Faculdade da Terra de Brasília: <http://www.ftb.edu.br/>)

ILLICH, Ivan. **Libertar o futuro**. Tradução: Cardigos dos Reis. Lisboa: Publicações Dom Quixote, s/d.

\_\_\_\_\_. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia M.E. Orth. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_. **A convivencialidade**. Tradução: Arsênio Mota. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

\_\_\_\_\_. **En el viñedo del texto – Etología de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Víctor**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LENVAL, H. Lubienska. **Silêncio, gesto e palavra**. Tradução: James Cunha. Lisboa: Editorial Áster, São Paulo: Livraria Flamboyant, s/d.

LI, Huey-Li. Rethinking Silencing Silences. Em: **Democratic Dialogue in Education – Troubling Speech, Disturbing Silence**. Megan Boler. Peter Lang Publishing: New York, 2002.

LOPES, José Passos. **A indisciplina – do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?** Tese, Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. Orientadora: Leny Magalhães Mrech, 2006.

MORAIS, Jackelyne Ribeiro Cintra. **O (des) silenciamento na aprendizagem matemática**. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. Campinas, São Paulo: Ed. Pontes, 2ª ed., 1987.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio – nos movimentos dos sentidos**. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 6ª ed., 2007.

PEREIRA, A., DOURADO, A., COENGA, D., MORAIS, J. e PAIVA, I. **Prática cooperativa na infância – Relatório de Pesquisa**. Trabalho acadêmico apresentado como requisito para a conclusão da disciplina Psicologia da Infância I, Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, 2007 (não publicado).

PIEPER, Joseph. **Viver do silêncio**. Tradução: Henrique Elfes. Disponível em: [http://www.hottopos.com/mp2/viv\\_sil\\_pieper.htm](http://www.hottopos.com/mp2/viv_sil_pieper.htm). Acesso: 14 dezembro de 2008 às 15 horas.

PLUTARCO. **Como ouvir**. Tradução: João Carlos Cabral Mendonça. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento – política e filosofia**. Tradução: Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2ª ed., 2005.

ROMÃO, Lucília M. S. & PACÍFICO, Soraya M. R. **O grito do silêncio**. Espelho: Revista de estudos literários. Universidade Complutense de Madrid, 2006. Disponível também em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/ogrito.html> Acesso: 25 de abril de 2009 às 15 horas.

SARAYED-DIN, Luiza Farnese Lana. **A ponte do rio: sobre o formal e o informal no plano de urbanização da Rocinha**. Dissertação, Engenharia de Produção – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Elzamir Gonzaga, e TUNES, Elizabeth. **Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SILVA, Georges da e HOMENKO, Rita. **Budismo: o caminho do auto-conhecimento – o caminho da correta compreensão**. São Paulo: Ed. Pensamentos, 1980.

SILVA, Inae Elias Magno da. **Brasília – a cidade do silêncio**. 2003. Tese. Universidade de Brasília - Departamento de Sociologia, orientador: Dal- Rosso, Sadi.

TOMELIN, Victor. **Pedagogia do silêncio – o tamanho do medo**. Blumenau, SC: Ed Furb. 2ª ed. (s/d).

TUNES, Elizabeth e BARTHOLO, Roberto. Da Constituição da consciência a uma psicologia ética: Alteridade e zona de desenvolvimento proximal. Em: **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. Albertina Mitjáns Martínez e Lívia Mathias Simão (orgs.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004 (p. 41-60).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia concreta do homem**. Em: Educação & Sociedade. Ano XXI, Nº 71, Julho de 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 3ª ed., 2005.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. **Ações e representações – uma tentativa de análise das relação de trabalho na escola**. Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, orientadora: Carolina M. Bori, 1985.

WEIL, Simone. **Opressão e Liberdade**. Tradução: Ilka Stern Cohen. Bauru, São Paulo: Ed. EDUSC, 2001.