
EDUCAÇÃO
CONTINUADA
NIUE/UFRGS
Ler e Escrever
Compromisso no Ensino Médio
Organizadores
Nilton Mullet Pereira
Neiva Otero Schäffer
Samuel Edmundo Lopez Bello
Clarice Salete Traversini
Maria Cecília de A. Torres
Sonia Szewczyk
UFRGS
EDITORA

Ler e Escrever

Compromisso no Ensino Médio

Organizadores
Nilton Mullet Pereira
Neiva Otero Schäffer
Samuel Edmundo Lopez Bello
Clarice Salete Traversini
Maria Cecília de A. Torres
Sonia Szewczyk

UFRGS
EDITORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE & ESCOLA

© dos autores
1ª edição: 2008

Direitos autorais reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Carla M. Luzzatto
Revisão: Zuleica Oprach de Souza
Editoração Eletrônica: Rafael Marczal de Lima

Equipe de apoio à obra:
Celso Alegransi – História/UFRGS
Paula Oliveira Baladão – Matemática/UFRGS
Marcello Paniz Giacomoni – História/UFRGS

L533 Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio / organizado por Nilton Mullet Pereira, Neiva Otero Schäffer, Samuel Edmundo Lopez Bello, Clarice Salete Traversini, Maria Cecília de A. Torres e Sonia Szewczyk. – Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

(Série Educação Continuada)

Prefácio de Fernando Seffner, Coordenador do Núcleo de Integração Universidade & Escola (NIUE/UFRGS).

Inclui figuras, ilustrações, quadros e tabelas.

Inclui referências e notas.

1. Ensino – Aprendizagem. 2. Professor – Formação continuada. 3. Interdisciplinaridade. 4. Ensino médio. 5. Leitura – Ensino. 6. Escrita – Ensino. 7. Didática - Ensino. 8. Ensino – Método – Processo. I. Pereira, Nilton Mullet. II. Schäffer, Neiva Otero. III. Bello, Samuel Edmundo Lopez. IV.Traversini, Clarice Salete. V. Torres, Maria Cecília de A. VI. Szewczyk, Sonia.VII. Série.

CDU 028:372.41/.45

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Ana Lucia Wagner – Bibliotecária responsável CRB10/1396)

ISBN 978-85-7025-977-6

Leitura, escrita e oralidade como estratégias de inclusão social no Ensino Médio

ROCHELE LOGUERCIO
FERNANDO SEFFNER

Apresentação

Em sintonia com os objetivos gerais desse livro, nosso texto coloca em discussão as estratégias de leitura, escrita e oralidade, na escola de Ensino Médio, como possíveis promotoras de inclusão social, que só pode ser alcançada com a realização da completa inclusão escolar. Por completa inclusão escolar entendemos a realização de uma proveitosa trajetória de estudos, de no mínimo 9 anos, na escola pública brasileira, com a produção de um conjunto de aprendizagens de forte impacto nos projetos de vida do aluno. A noção de inclusão social apresenta-se hoje como um grande objetivo da escola pública brasileira, bem como de outras agências governamentais e não governamentais, sendo objeto explícito de numerosas políticas públicas. Em uma sociedade marcada por grandes desigualdades, como a brasileira, as políticas de inclusão social tem sido objeto de fortes debates e polêmicas, sendo a legislação de cotas raciais e sociais nas universidades públicas apenas um dos exemplos destes embates.

Incluir é sempre bom? Onde e quem precisamos incluir? Qual o padrão de referência para a inclusão? Incluir é sempre melhor do que excluir? Incluir porventura não rima com policiar e vigiar, corrigir e moldar? Que ferramentas a escola pode proporcionar aos alunos no sentido da inclusão? Como combinar a inclusão com respeito à diversidade e a

liberdade individual? A inclusão se faz admitindo a diferença ou modificando os indivíduos todos para um padrão homogêneo? A quantidade de questões que o tema da inclusão provoca é enorme, e não pretendemos dar respostas a todas elas. De forma modesta, organizamos este texto em torno de algumas idéias chave, buscando problematizar as relações entre leitura, escrita, oralidade e estratégias de inclusão social na escola de Ensino Médio.

Inclusão, diversidade e cultura escolar

Um dos movimentos importantes decorrentes dos estudos culturais em educação foi investigar a escola como lugar de produção de saberes que não exclusivos da técnica e das disciplinas específicas. Nesse sentido a escola passou a ser analisada como lugar onde diferentes eulturas se encontram e onde identidades são construídas nas redes discursivas que perpassam esse ambiente (Loguercio, 2007). A subjetividade, até então trabalhada como fator à parte, passa ao centro das problematizações escolares. Desta forma, a chamada virada lingüística, os Estudos Culturais e os Estudos da Ciência re-significaram os focos de interesse na pesquisa educacional e puseram de manifesto as questões de identidades, gênero, etnias, exclusão, inclusão, sexualidade, ética. Isso não significa que outras perspectivas como a sócio-crítica não tenham "visibilizado" essas questões na escola, porém elas foram olhadas de maneiras distintas nas pesquisas pós-críticas, que privilegiam a questão do diferente e das relações de poder que perpassam e constituem os sujeitos da escola. (Loguercio e Del Pino, 2003)

A inclusão é uma das temáticas de maior ênfase nos discursos pedagógicos atuais, pois enfatiza uma possível postura da escola frente às dificuldades de se lidar com a diferença, entendida desde as diferenças físicas (como a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais) até as étnicas e sócio-econômicas. Inclusão, portanto, não é uma temática tranqüila,

> ...abordar a questão da inclusão/exclusão não significa vê-la como algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou por grupos rotulados como deficientes. Atualmente, a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra. Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído (Pinto, 1999), o que há são jogos de poder em que, dependendo da

situação, da localização e da representação alguns são enquadrados e outros não. (Lunardi, 2007, p.2)

Pensadores como Jorge Larrosa, Carlos Skliar e Guacira Louro, para citar alguns nomes da "cena" pedagógica, explicitam a importância de destacar a conceituação e seus efeitos quando falamos de diversidade, diferença e tolerância, pois

> O travestismo discursivo parece ser uma das marcas mais habituais desta época. Com a mesma rapidez na qual se sucedem as mudanças tecnológicas e econômicas, os discursos sociais se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento. Em que medida as retóricas da moda – como, por exemplo, aquelas que reivindicam as bondades do multiculturalismo, que pregam a tolerância e que estabelecem o início de um tempo de respeito aos outros – estão anunciando pensamentos de ruptura com relação as formas tradicionais em que a alteridade foi denominada e representada? (Duschatzky e Skliar, 2007, p. 119)

Esse recorte do texto nos remete ao entendimento de que mais do que "admitir" a diferença, a inclusão deve ser entendida como uma mudança de perspectiva sobre quem não é excluído, e como esse não excluído consegue estabelecer seu lugar como referência. Nosso trabalho busca localizar um lugar específico, com sujeitos próprios e com uma *cultura líquida*[1]: a escola para o Ensino Médio, os jovens e sua mobilidade identitária veloz. Busca, também, ações como práticas de leitura e de escrita que problematizem a cultura atual e teçam através do pensamento do exterior novos modos de normalização.

Quando nos propomos a tematizar a escrita, a oralidade e a leitura como formas de inclusão na escola, nos propomos também a entender o quanto essas dinâmicas podem ao mesmo tempo incluir e excluir, dependendo das formas como são tratadas não apenas nas políticas públicas, mas no microcosmo das salas de aula e no ambiente intramuros da escola. Cabe nesse sentido enfatizar algumas questões: como essas práticas de alguma forma convergem para possibilidades de inclusão do indivíduo? Saber ler é uma forma de inclusão? A escrita como possibilidade de narrativa do eu é uma forma de conhecimento do outro e/ou uma forma de governo do outro? O silêncio é uma forma de participação ou seu contrário?

Não há em princípio resposta única para essas questões, mas o reconhecer que uma prática pode ser, para usar um termo dos autores, *travestida* num discurso de apologia à diversidade e se converter numa

forma de tolerância que continua definindo o nós e os outros, os normais e os patológicos, seguindo uma política cultural e educativa tradicional de governo que nada mais faz do que *suturar algumas das infinitas faces da expulsão social* (idem, 120).

Um modo interessante de pensar inclusão, tolerância e diferença é problematizar justamente o significado de cada uma dessas palavras e perguntar-se: quem incluir? Quem tolerar? Quem são os diferentes? A questão, portanto, se desloca, não são mais os binômios inclusão/exclusão, tolerância/intolerância ou diferentes/iguais, mas a mudança de perspectiva sobre nomear os "outros". Talvez se nos preocupássemos na escola em saber quem em nossa família, ou na família dos alunos tem "um irmão meio zarolho"[2] ao invés de tratarmos a "deficiência" como algo que acontece aos "outros"[3]. Ou quando "aparece" a sexualidade em sala de aula e a professora evita olhar para o aluno que tem um jeito afeminado de ser, ao invés de discutir os diferentes momentos em que a sexualidade na história, ou melhor, em que o erotismo na história se fez com o que hoje nos é comum e/ou assombroso. Pensamos que talvez a música Bailarina de Chico Buarque, que consegue fazer a inversão da perfeição e torná-la anormal, assim como as histórias de família em que as nossas bisavós casavam com dez anos e que hoje chamaríamos de pedofilia, ou ainda, a sexualidade grega onde a iniciação sexual acontecia entre rapazes. O mundo é diverso e narrado em tantos artigos e histórias, é disso que estamos falando, de ler o mundo, não somente o nosso mundinho contemporâneo, cotidiano, preconceituoso, mas o mundo que já existiu e que ainda existe em inúmeras outras formas de viver que não a nossa ocidental. É desse modelo de inclusão, tolerância, diferença e diversidade que estamos falando, o que reverte a lógica do normal e do normalizador para o múltiplo do mundo que nos mostra na escola, sentado nas classes, nas salas de aula o quão somos diferentes, talvez menos "normais" do que imaginávamos.

Oralidade e livre exercício de criação argumentativa

Quando nos propomos a falar da importância da leitura e da escrita não podemos ignorar seu contraponto: a oralidade. No entanto, não vê-los como antagônicos, mas como imbricados, pois a oralidade nos remete a momentos importantes da cultura e da escola: a capacidade de falar, a possibilidade de ouvir os outros e a potencialidade que o ato de

fala, no momento mesmo de sua eloeução, tem de criar uma realidade, uma verdade fugaz e momentânea, que se forma nas curvas do imaginário[4]. Daí a relevância de uma cultura oral, de um momento em que contamos de nós mesmos e de nossos antepassados, de nossos cômicos contemporâneos, de nossas tragédias diárias. Na oralidade se abre espaço para o imaginário.

As culturas orais trazem também outro componente importante – as trocas – troeas em termos de compartilhamento em conjunto, em tempos remotos em que uma história contada por alguém fazia o silêncio ser mais eloqüente. Coisas que se perderam num mundo excessivamente midiático. O tempo do pensamento que escorrega pela telinha, *headphones* e *outdoors*. A oralidade na escola tem um outro aspecto, a importância de ouvir as vozes dos alunos, conhecer, através da fala, suas concepções acerca do que se ensina, suas idéias sobre o que não se ensina, suas estruturas de pensamento, seu código de valores, as marcas de seus pertencimentos de família, gênero, religião, raça, classe, comunidade, etc. A escola negou por muito tempo o direito à voz, de várias formas, aos alunos. Hoje se entende, desde Freire, que as vozes ausentes são as vozes silenciadas sob uma cultura culta. A supremacia de uma cultura sobre as demais precisa ser percebida como ato de violência simbólica[5], inclusive como promotora de indisciplina na sala de aula. Já estamos de tal forma acostumados a ensinar sem saber a quem, a ensinar sem saber que importância tem aquilo na vida dos alunos, que cometemos esses atos de violência simbólica sem perceber.

Isso significa traçar planos de aula com adequadas estratégias de escuta, mas não uma "escuta por escutar", mas uma escuta que permita inserir em nosso planejamento elementos do que foi escutado, e que serão problematizados à luz dos conhecimentos das disciplinas. Também não queremos uma escuta ao estilo "populista", em que o professor simplesmente passa aos alunos a tarefa de selecionar os conteúdos, dizendo "o que desejam estudar, queridos alunos?". É na tensão entre um conjunto de conhecimentos que o professor domina, pela formação acadêmica que tem, e um conjunto de conhecimentos que estrutura e dá sentido à vida dos alunos, que se traçam os programas das disciplinas escolares. Somente assim podemos ter a esperança de que estamos ensinando aquilo que vai fazer diferença na vida dos alunos. Caso contrário nós ensinaremos conteúdos para serem esquecidos, ou para serem repetidos de forma mecânica em provas. É isto que desejamos como carreira profissional por décadas? É esta a lembrança que levaremos da profissão? Não

será melhor fazer um esforço para desfrutar o prazer de fazer diferença na vida dos alunos?

Dos sinais de fumaça à internet, muita tecnologia construiu nosso mundo e nossa forma de interagir com ele, até mesmo nosso corpo *se tornou pós-orgânico*, como bem destaca Paula Sibilia (2003). No entanto, trazemos algo em comum: o ato de narrar e de saber de outras narrativas. Essa busca de uma história faz o sucesso das novelas da Globo, do cinema dos cinco continentes, dos *best sellers* de Paulo Coelho a Harry Potter.

> A definição aristotélica do homem como animal político é apressada e secundária (ou nunca foi bem entendida). O homem é antes de mais nada, um animal que se conta histórias, é isso que o diferencia entre as espécie. Um animal que se conta várias histórias (a história da política é apenas uma dentre essas histórias e não é a mais importante). (Coelho, 2007, p. 6)

Da narrativa inicial em volta da fogueira até as histórias que contamos no recreio, nos celulares, nos blogs aparece um prazer em narrar e narrarmos, o que nos faz perguntar: qual foi a última vez que um aluno contou uma história em sua sala de aula, seja ela qual for: uma história de vida, um filme que ele viu, uma criação sua? Se isto aconteceu, a história contada pelo aluno foi debatida pelos demais? Exigiu-se argumentação oral e, posteriormente, escrita, acerca da história?

A oralidade pode ser uma importante prática de inclusão social, pois ela valoriza a cultura dos alunos e dos professores bem como evidencia que a perfeição – que parece sempre pertencer aos outros – pode ser apenas uma inversão da normalidade em busca da perfeição poética. As narrativas que podemos obter através de momentos de oralidade em sala de aula colaboram também para a construção curricular e conceitual, pois as pessoas contam apenas o que é significativo de certa forma para elas, assim, o significativo de cada um pode se tornar o tema gerador de um conceito específico e único de cada turma, de cada currículo real. Segundo Torres Santomé (1994, p. 136),

> os programas escolares que descartam ou não outorgam um reconhecimento à cultura e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (TV, rock, rap, futebol, etc.) como veículos de comunicação de suas visões de realidade e, portanto, como algo significativo para os/as aluno/as, estão perdendo uma oportunidade de aproveitar os conteúdos culturais e o interesse que estas pessoas possuem como base para o trabalho cotidiano em sala de aula.

São as formas culturais que melhor traduzem as preocupações, valores e expectativas da juventude.

Temos enfatizado que existem formas de inclusão que de certa forma excluem, não é diferente com a oralidade. Uma das perguntas que colocamos inicialmente é se o silêncio pode ser uma forma de participação, se pensarmos que ele efetivamente é uma forma de participar de pessoas que tem dificuldades de se expressar em público então se pode agir de pelo menos duas maneiras: exigindo a narrativa na forma de escrita e valorizando-a ou ignorando o silêncio e tomando-o como pessoal e necessário.

No entanto, pode-se pensar que a escola cumpre também o papel socializador de produção da fala, pois prepara para um mundo onde argumentar é importante. Algumas disciplinas (a Filosofia, o Teatro, a Música) podem dar conta dessa construção tanto argumentativa como socializadora e ampliar os usos da voz, do corpo, do próprio silêncio, mas é preciso entender que esse é um compromisso de todas as áreas.

Leitura: perto, longe, "in"

As tênues fronteiras entre práticas de inclusão/exclusão, local/global surgem também nas práticas do ler e escrever. A escrita e a leitura podem, e fazem, efetivamente a diferença, o contraponto ou complemento da oralidade, a possibilidade infinita de ler o mundo. Segundo Larrosa citando Handke "uma possibilidade de realidade ainda não pensada e ainda não consciente: uma nova possibilidade de ver, de falar, de pensar, de existir". (1998, p. 157).

É ainda Clareto e Pavão que nos dizem que efetivamente o brasileiro é um leitor sim, diferentemente do que costuma ser divulgado, o gasto com cultura é parte de todas as classes sociais no Brasil e se mantém para todas elas o gasto de 4,4 por cento do orçamento. Resta-nos fazer a conta de quanto é 4,4 por cento da classe A e 4,4 por cento da classe C, D ou E. Além disso, uma juventude que torna, como já destacamos, Harry Potter um campeão de vendas no Brasil no mínimo nos diz que o jovem lê, sim. Cabe perguntar então: afinal, quais são as leituras e as escritas que podem promover a inclusão? É a simples leitura do livro didático? É a leitura de obras literárias? E qual é a oralidade desejada? Quantos blogs de adolescentes podem ser encontrados na internet? Por que os jovens preferem escrever para um público desconhecido e tem tanto medo ou dificuldade para escrever uma redação? Ou para ler um livro e fazer sua

resenha? Onde estamos errando? Será que estamos privilegiando uma cultura que interessa somente ao professor em detrimento da cultura do aluno? Que formas de escrita os alunos exercitam nos seus chats, blogs, celulares? Será que a nossa escrita é tão melhor que a deles?

Segundo De Fiore (2007),

> são produzidos 2,4 livros por ano per capita no Brasil destes 2,4 livros per capita produzidos nos últimos três anos, apenas 0,7 são livros não-didáticos. Ou seja, o livro didático, que é praticamente obrigatório e distribuído gratuitamente pelo governo federal, constitui a imensa maioria dos livros consumidos em nosso país.

Por outro lado, segundo Clareto e Pavão (2001),

> grande parte dos brasileiros se diz, de alguma forma, ligada à leitura e, especificamente, ao livro. Também ratifica impressões generalizadas de que o acesso ao livro ainda é limitado a certos estratos da sociedade e a maior prática de leitura depende de condições favoráveis, como uma longa vida escolar.

Ao juntar essas informações, talvez possamos pensar que nossos livros didáticos, que não têm a capacidade de eneantar tal como são, poderiam mudar ou deixar de existir e a escola passaria a privilegiar outros textos, artigos, notícias, blogs, etc.

O tempo da escola de diferentes formas traça marcas na nossa identidade líquida que se manifestam conscientemente ou não nas escolhas que fazemos, do que queremos ou não ser quando crescer, mas é também imediato de vida. No livro de literatura autobiográfico de Albert Camus – O Primeiro Homem - as marcas da escola são evidenciadas pelo homem de 40 anos, marcas que demonstram as muitas possibilidades de entendimento da escola dependendo do modo como o seu universo curricular aparece nas salas de aula, como aquele que traz e valoriza o cotidiano e as vozes dos alunos, tornando suas experiências, por vezes, tão banais em objeto de saber e sujeitos do conhecer,

> Não, a escola não lhes oferecia apenas uma evasão da vida de família. Nas aulas do M. Bernard, pelo menos, ela alimentava neles uma fome ainda mais essencial para a criança do que para o homem, que é a fome da descoberta. Nas outras classes, ensinavam-lhes sem dúvida muitas coisas, mas um pouco como se entopem os gansos. Apresentavam-lhes um alimento pronto pedindo que o comessem. Nas aulas do M. Germaria, pela primeira vez sentiam que existiam e que eram objeto da mais alta consideração: julgavam que eram dignos de descobrir o mundo. E o professor não se limitava apenas. (Camus, 1994, p. 127)

Ou como aquele que movimenta a imaginação sobre o desconhecido, mas real, que pode estar no livro de Literatura, Geografia, História, Química ...

> com competência e precisão... Os manuais eram sempre aqueles usados na capital. E essas crianças, que só conheciam o siroco, a poeira, as tempestades violentas e curtas, a areia das praias e o mar em chamas sob o sol, liam com atenção, usando corretamente as vírgulas e os pontos, histórias para eles míticas, em que crianças de gorro e echarpe de lã, com os pés calçados de tamancos, voltavam para casa no frio gelado lçevando feixes de lenha por caminhos cobertos de neve, até que avistassem o telhado nevado da casa onde a chaminé fulmegante lhes anunciava que a sopa de ervilhas estava cozinhando no ffogão. Para Jacques, essas histórias eram o protótipo do exotismo. Sonhava com elas, povoava suas redações de descrições de um mundo que jamais vira e não parava de perguntar à sua vó sobre uma tempestade de neve que se abatera sobre a região de Argel durante uma horra, vinte anos atrás. (Idem, p. 126)

É disso que trata esse texto, a possibilidade de uma escola que inclua através da leitura, mas que não se furte à cultura de seu lugar e de seu tempo. Nesse sentido se pode pensar nos paradoxos da escola: incluir sem dominar, trazer culturas distantes sem esquecer o cotidiano, usar giz e quadro negro e recursos de informática, ensinar a escrita formal sem desvalorizar a criatividade e a linguagem que se criou no mundo instantâneo do celular e do *messenger*, linguagem que talvez em outro tempo reforme a atual gramática oficial.

Escrita, juventudes e tecnologias

Quantos blogs de adolescentes podem ser encontrados na internet? Por que os jovens preferem escrever para um público desconhecido e tem tanto medo ou dificuldade para escrever uma redação? Ou para ler um livro e fazer sua resenha? Onde estamos errando? Será que estamos privilegiando uma cultura que interessa somente ao professor em detrimento da cultura do aluno? Que formas de escrita os alunos exercitam nos seus chats, blogs, celulares? Será que a nossa escrita é tão melhor que a deles?

Algumas dessas questões implicam uma experiência histórica e pouco contextualizada para os dias atuais. A escrita não é a mesma e o ato de eserever mudou, como mudaram as formas de se relacionar com sua virtualidade, mas como vimos a respeito da leitura, muitas vezes

nos equivocamos com relação ao ato de escrever dos adolescentes. Na escola e particularmente no Ensino Médio temos um jovem com expectativas de inclusão no mundo e ao mesmo tempo de transformação desse mundo. No entanto, sistematicamente esse jovem é chamado a responder disciplinadamente a um mundo ordenado e linear do qual ele quer fugir. A escrita na escola segue este padrão de disciplinamento e normalização, pois enfatiza o erro, o número de páginas, o tema. A escrita como a leitura é um exercício, se impõe pela criação de um hábito e esse hábito só se constitui se associado ao prazer.

Buscando responder algumas das questões iniciais podemos pensar que a escrita na internet em suas diversas formas não tem avaliação. É uma escrita livre, nem sempre conectada, às vezes caótica, mas ainda que possamos dizer que há muita escrita ruim, temos que entender que, de novo, escrever é um exercício. Vejamos um depoimento:

> Reunião de pesquisa...Fui premiada com a tarefa de escrever a ata hoje. O risco é o de sempre: quando as atas ficam ao meu encargo não atam. Como o pensamento voa, a tortura de ter que escrever me faz lembrar a chatice que é escrever na escola. **Ter que escrever**, há algo pior do que isso? Então o pensamento voa também para Clarice Lispector que diz que o que salva é escrever distraidamente, esperando que a isca pesque a palavra. Estou aqui de anzol na mão...Enquanto isso devaneio. Vou me lembrando do horror das crianças às redações escolares quando são obrigadas, por exemplo, a congelar no papel "Minhas Férias". Sua imaginação lépida e fagueira contrasta com a imobilidade do lápis imune ao filme que traz com a rapidez de uma flecha os dias passados longe das obrigações escolares. Não raro, o sinal toca e o papel fica lá, branco como a neve, totalmente alheio à fertilidade da imaginação. (Ize, 2007).

A menção as já anedóticas redações escolares do ensino fundamental não invalida o depoimento, pois uma escrita centrada e avaliativa permanece marcando com a experiência a reação dos alunos no Ensino Médio e, como podemos ver no recorte acima, na universidade.

O Ensino Médio, por sua vez, implica não apenas a leitura de textos e sua resenha, mas a análise crítica dos efeitos dos textos na vida cotidiana. Nesse sentido, a preparação do aluno para a escrita é indissociável de sua preparação para a leitura, ou seja, ler e escrever, falar e argumentar têm que ser parte da rotina de vida dos adolescentes, o que pode rimar muito bem com a manifestação da livre opinião.

Pode-se inclusive pensar em utilizar as novas tecnologias para facilitar essa transposição da escrita cotidiana para a escrita formal da escola e dos outros espaços sociais onde ela é solicitada. Mostramos a seguir

uma postagem de uma adolescente, que traduz o seu entendimento sobre a I Grande Guerra:

> Moral da História:
>
> . Nunca exploda os barquinhos de papinha do tio Estados Unidos da América, ele pode querer botar ordem na bodega e aí você leva laço.
>
> . Nunca se alie à Alemanha... ela sempre se fode.
>
> . Nunca roube brinquedos da França. Ela é vingativa pacas!
>
> . Nunca monte clubinhos. A política das Alianças sempre arrasta meio mundo para um conflito.
>
> . Não vire a casaca e mude de clubinho. A tia Itália não ganhou nada quando a briga acabou...
>
> . Se você for o Brasil, não entre numa guerra; ele é que nem preto em filme de terror: O primeiro a morrer e o último a ser lembrado. (Arbo, 2007)

Vejamos, por exemplo, as necessidades que a sociedade impõe para futuros trabalhadores, pesquisadores, estudantes, que vão desde escrever uma carta de apresentação até a produção de um texto científico, passando por e-mails de reclamações, elogios, informações. É importante que o aluno em quaisquer das disciplinas do Ensino Médio, exereite sua capacidade de escrita nas mais diferentes formas de redação, mas para "convencê-lo" dessa importância não basta a exposição dessas diferenças pelo docente, pois

> as pessoas aprendem antes o que necessitam saber com mais urgência e o que querem saber. Em conseqüência, tudo aquilo que resulte distante de suas preocupações e interesses, que não esteja relacionado de alguma maneira com a satisfação de uma necessidade, um desejo ou que evite algum perigo, dificilmente pode chegar a converter-se em relevante e significativo para quem deve aprender. (Torres Santomé, 1994, p. 46)

É preciso uma dinâmica, uma experiência da narrativa e de sua leitura, algo que os próprios alunos possam perceber seus desacertos na escrita. Uma possibilidade que parece interessante é fazer o estudante exercitar a transerição de textos de jornais, revistas, livros para a linguagem do coloquial, dos *messengers* ou eelulares e vice-versa. Esse exercício pode ser expandido para explicar seja qual for a temática das disciplinas para ouvintes diferentes: escrever para a mãe, para o colega, para o jornal, para o chefe,...Quando o aluno entende as diferentes linguagens necessárias para ser "ouvido" pode "baixar a guarda" e aceitar transcri-

ções e narrativas mais complexas. É nesse sentido, que oralidade, leitura e escrita compõem em conjunto uma capacidade dialética significativa e um entendimento que vem na esteira dessas formas de apresentação, análise e crítica dos saberes.

Desafios finais

Em síntese, a cultura escolar precisa ser porosa, aberta à participação dos valores dos alunos. A cultura escolar não pode ser definida como vinculada exclusivamente ao pensamento científico e aos conteúdos disciplinares. Ela é uma cultura viva, dinâmica, que incorpora e se alimenta de um enorme conjunto de práticas e significados da vida dos alunos. O desafio que fica é como construir formas de efetivamente fazer com que essa incorporação aconteça, ao nível dos programas escolares, e não apenas no discurso de intenções.

Os cuidados nas salas de aula com nossos atos fazem parte de um projeto político pedagógico da escola e da formação que pensamos poder proporcionar. O professor é ou deveria ser um esteta, preocupado não em formar jovens para corresponder as suas expectativas de mundo, mas para pensar o mundo em diversas possibilidades, mesmo as que não concordamos, porque, esse jovem traz consigo, algumas vezes a perspectiva atualizada de um mundo que se constrói em lugares dos quais estamos excluídos. Isso não significa que a escola e o professor são coadjuvantes na cena pedagógica, mas é preciso deixar que outras vozes falem, não apenas as dos alunos, mas a de autores diversos, de movimentos culturais distantes e mesmo a voz desse tempo tecnológico que por não conhecermos, ou melhor, não termos nascido sob sua égide, às vezes tentamos ignorar.

A inclusão social, então, é parte do processo de entender a diferença como a única coisa total, por mais que tentemos linearizar e universalizar o saber – prática por excelência das ciências – ele nos escapa. As disciplinas escolares, trabalhadas de forma integrada ou não, podem e devem trazer a pluralidade para a sala de aula. O Ensino Médio é um espaço propício para isso, pois é um tempo da descoberta dos alunos, a oralidade é mais difícil nessa fase da vida do estudante, mas em compensação sua potencialidade para construir argumentos se amplia e a necessidade de narrar também, por isso nosso lugar como professores é o de possibilitar o desenvolver dessas potencialidades.

Buscando visibilizar respostas para a pergunta – o que vou fazer na segunda-feira? Destacamos alguns vazios nas disciplinas escolares e sua

relação com a leitura e escrita, disciplinas que esperadamente estimulem a leitura e a escrita como português e Literatura, na maioria das vezes, promovem um esquartejamento de textos e autores que ao invés de incluí-los na cultura dos alunos, direcionam e congelam-no em formas de interpretações únicas e, muitas vezes, pouco criativas, limitando o imaginário estimulado na oralidade. No tocante às disciplinas com ênfases nas metodologias científicas, das quais se espera pouco de estímulo à leitura, já existe um chamado *espaço discursivo intervalar* (Gricoleto, 2000) onde ciências e narrativas se encontram, no entanto, ainda ignorado na academia e na escola: livros de Literatura de Divulgação Científica – LCD, que não se preocupam com os resultados dos processos enfatizados nos livros didáticos, mas com a construção de conceitos no seu tempo de emergência (Loguercio, 2006). Isso nos leva a pensar que existem materiais narrativos em todas as áreas do conhecimento compartimentados nas nossas salas de aula, mas uma dificuldade enorme de promover a sua utilização no currículo e nas práticas pedagógicas atuais, algumas vezes por puro desconhecimento.

E, como coloca Larrosa,

> se o sentido daquilo que somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos (e coutamos) e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (1996, p. 147).

Um dos critérios mais seguros da inclusão que respeita a diversidade, que respeita a cultura do aluno (seja ele negro, branco, mulher, homem, pobre, rico, heterossexual, homossexual, católico, evangélico, de religião afro, ateu, budista, mais jovem, mais velho, punk, dark, pagodeiro, roqueiro, funkeiro, etc.) é a valorização da autoria, tomar o aluno como capaz de ser autor de textos, nos quais ele problematize as questões de sua vivência, relacionadas aos temas estudados nas disciplinas, pois a escola é lugar de conhecimento, construção do conhecimento, estudo da ciência, sem esquecer o conjunto de relações onde os alunos estão inseridos. Ou a ciência serve para alargar os horizontes do aluno, ou então o conhecimento que está sendo levado aos alunos será visto como inútil e desnecessário, gerando resistência aos aprendizados e indisciplina. O professor não pode achar que, só por trazer a discussão da Revolução Francesa para a aula, os alunos de imediato vão perceber que este foi um acontecimento tão importante, que lhes afeta a vida. Isso precisa ser

demonstrado, discutido, argumentado. Com certeza será preferível deter-se no estudo prolongado de aspectos de impacto originados pela Revolução Francesa (por exemplo, a idéia de que todos nascem livres e iguais, expressa pela primeira vez na Revolução Francesa), do que sair falando de milhares de acontecimentos históricos ao longo de uma extensa cronologia, que fatalmente será esquecida em pouco tempo.

Por fim, fica o desafio de promover a inclusão alargando o vocabulário conceitual dos alunos. O grau de complexidade da discussão dos temas, que se reflete nos conceitos utilizados para nomear situações, com certeza é no Ensino Médio mais denso do que no ensino fundamental. Há que se verificar o vocabulário dos alunos, e a partir dali estabelecer um aprofundamento conceitual, na perspectiva de cada uma das disciplinas, partindo dos termos e situações promissoras, do ponto de vista político e cultural, que os alunos e professores vivenciam. Mesmo sendo de gerações diferentes, convém lembrar que alunos e professores convivem numa mesma conjuntura histórica. Fica o desafio para que os professores e professoras possam se constituir enquanto adultos de referência para seus alunos, em outras palavras, interlocutores dos alunos para a discussão de seus projetos de vida. Ser um adulto de referência não significa que tenhamos que concordar ou gostar de tudo que é próprio da cultura dos alunos. Significa apenas que devemos respeitar e trazer para debate, no âmbito da cultura escolar, aquilo que é valorizado e dá sentido à vida dos alunos, seja para concordar, discordar, problematizar, enriquecer, questionar. Trazer para debate com o uso intensivo da leitura, da escrita, da argumentação oral. Esta aí uma tarefa seguramente difícil nos dias de hoje, mas que pode garantir que a escola seja vista como um local que faz diferença na vida de todos os que nela transitam: alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias, membros das famílias e das comunidades onde a escola está inserida.

Referências

ARBO J. Prova de História, 2007. http://www.saywhat.weblogger.terra.com.br/index.htm, acesso em 30 de outubro de 2007.

BAUMANN. Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernado Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

CAMUS, A. *O Primeiro homem*. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.

COELHO, T. Exposição *O mito* (catálogo). São Paulo: MASP, 2007.

CLARETO, M. E PAVÃO, J. Afinal, o Brasil é um país de leitores? *Revista Época* – edição 165, 16/07/2001.

DE FIORE, O. Livro, biblioteca e leitura no Brasil, 2007 http://www. ebookcult.com.br/ ebookzine/livrobibliotecaeleituranobrasil.htm, acesso em 30 de outubro de 2007.

DUSCHATZKY, S. E SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. 2007. http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep403/ o_nome_dos_outros.htm, acesso em 30 de outubro de 2007

FORQUIN, J. C. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Teoria da Educação, n. 5, 1992.

IZE. Desata-me: sobre a chatice de escrever na escola, 2007 http://www. overmundo.com.br/overblog/desata-me-sobre-a-chatice-de-escrever-na-escola, acesso em 30 de outubro de 2007.

GRIGOLETTO, E. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2005.

LARROSA, J. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LOGUERCIO, R. Q. Discursividades sobre o ser professor e a importância de conhecê-las. Revista em Formação, 2007. http://www.emformacao.bioqmed.ufrj.br/, acesso em 30 de outubro de 2007.

LOGUERCIO, R. Q. e DEL PINO, José Claudio. *Os discursos produtores da identidade docente*. Ciência e Educação (UNESP), Bauru – SP, v. 9, n. N. 1, p. 17-26, 2003.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda, 2007. http:// www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/inclusao_educacao_ surdos/ texto70.pdf, acesso em 30 de outubro de 2007.

SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico:* corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2003.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalización e interdisciplinariedad:* el curriculum integrado. Madrid: Ediciones Morote S.L., 1994.

Notas

1. O termo *cultura líquida* remete as obras de Zygmunt Bauman, marcadamente neste texto busca enfatizar o momento do adolescente em constantes mudanças corpóreas e identitárias, ainda que no mesmo ambiente: a escola.

2. Referência à música *Bailarina* de Chico Buarque de Holanda

3. Isso lembra uma história que parece oportuna aqui: nos idos de 1983, numa sala de aula do Julinho tínhamos um colega (até então não sabíamos) com epilepsia, que segundo os professores já tinha tentado sem sucesso terminar o primeiro ano do Ensino Médio, mas, sempre que tinha uma crise de epilepsia,

sentia-se envergonhado e não mais voltava. Quando teve sua crise em nossa sala de aula, depois de atendido e recuperado, ganhou, imediatamente, o carinhoso apelido de Hulk. Todos tínhamos apelidos e agora ele tinha o dele: formou-se conosco, talvez porque pela primeira vez foi tratado como igual e não como "especial".

4. Gaston Bachelard, cientista, filósofo e poeta, costuma afirmar que é preciso o imaginário na ciência e que ele nunca é uma linha reta, ele pode ser uma espiral, uma curva, uma forma diferente de olhar o mesmo.

5. Em Pierre Bourdieu podemos entender que tanto poder como violência não aparecem em uma única materialidade, a violência pode ser mais que uma marca num corpo, pode ser um exercício.

6. Para Forquin (1992), existe um currículo formal, um currículo real e a percepção deste. Os conteúdos prescritos pelas autoridades – o currículo formal - são o produto ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização.