
Adolescência, Letramento e Escola*

VALÉRIA BARBOSA DE RESENDE**

Resumo

Atualmente, os ciclos de desenvolvimento humano têm orientado a organização do trabalho escolar no sentido de romper com as trajetórias de fracasso. Com a implantação dos ciclos, novas questões se colocam no campo educacional, dentre elas a situação dos alunos adolescentes que repetiram várias vezes a 1ª série, não sabem ler e escrever e passaram a compor as turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental. O presente texto procura discutir essas questões, destacando uma experiência vivenciada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que implementou, desde 1995, o projeto político-pedagógico da Escola Plural. Esse projeto propõe a reorganização dos tempos escolares baseada na lógica dos ciclos de idade de formação. A reflexão está estruturada em duas partes: a primeira apresenta as questões surgidas a partir de uma estrutura centrada nos ciclos, salientando alguns aspectos da adolescência como tempo de formação, a segunda parte apresenta uma discussão realizada por um grupo de professores, que atuam no 3º ciclo, sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

Palavras-chave: *adolescência; alfabetização ; letramento.*

Abstract

Nowadays, the human development cycles have oriented the organization of the school work so as to burst out the trajectories of failure. With the implantation of the cycles, new issues arise in the educational field, such as the situation of teenage students who repeated the 1st series many times, do not know how to read and write and are presently in the last years of Elementary School.

The present text tries to discuss these issues, detaching the experience faced

* Artigo originalmente publicado na Revista Oficina, Belo Horizonte, Ano VIII, n. 14, fev. 2001.

** Professora do curso de Pedagogia da FCH/FUMEC e da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

by the Municipal Schools of Belo Horizonte that have implemented, since 1995, the political-pedagogic project of the Plural School. This project proposes the reorganization of the school periods, based in the logic of the formation age cycles. The reflection is structured in two parts: the first one presents the issues arisen from a centered structure in the cycles, emphasizing aspects of adolescence such as the formation period. The second part presents a discussion performed by a group of teachers who work in the 3rd cycle, related to teaching and learning how to read and write into a lettering perspective.

Keywords: *adolescence; alphabetization; lettering.*

Résumé

Actuellement, les cycles de développement humain orientent l'organisation du travail scolaire dans le sens de rompre avec les trajectoires de l'échec. Avec l'implantation des cycles, des nouvelles questions se posent dans le champ éducatif et parmi elles, celle de la situation des éâves adolescents qui doublent plusieurs fois la première primaire - ils ne savent pas lire ni écrire et feront partie des dernières classes de l'enseignement fondamental. Ce présent texte propose la discussion de ces questions, mettant en évidence une expérience vécue au Réseau Municipal de l'Enseignement a Belo Horizonte, qui s'est rajouté, des 1995, au projet politique -pédagogique de l'école Plural. Ce projet propose la réorganisation des temps scolaires basés sur la logique de cycles d'age de formation. La réflexion est structurée en deux parties : la première présente les questions surgies a partir d'une structure centrée sur les cycles , soulignant quelques aspects de l'adolescence comme temps de formation , et la deuxième partie présente une discussion réalisée par un groupe de professeurs , implique au 3ème cycle sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la perspective du « letramento

Mots-clés : *adolescence; alphabétisation et " letramento".*

Há muito tempo, o fracasso escolar está presente no rol de preocupações dos educadores. A insistência no tema deve-se à

manutenção das desigualdades e dos processos de marginalização e exclusão em que vivem os infantes e adolescentes pobres que freqüentam as escolas brasileiras. Basta verificar os índices de reprovação da 1ª para a 2ª série, que atingem uma média de 40,1%, sendo que em alguns estados brasileiros giram em torno de 60%, como é o caso do Pará, Alagoas, Piauí e Acre¹. Revela-se também, através desses dados, a incapacidade da escola para alfabetizar mais da metade dos alunos.

Por que crianças e adolescentes não aprendem na escola? Por que em outros espaços e em outras instituições sociais a maioria desses sujeitos apresenta um desempenho satisfatório e na escola não consegue obter sucesso?

Essas questões sempre constituíram temas de discussão, e, em diferentes momentos históricos, teorias são elaboradas e servem de parâmetro para o direcionamento da prática pedagógica. A ideologia do dom, os níveis de prontidão, a teoria da carência cultural, a Escola como Aparelho Ideológico de Estado, a diversidade cultural e a discussão sobre a ortodoxia da escola são exemplos de elaborações teóricas que orientaram e orientam o trabalho nas escolas.

Essa última vertente busca apontar aspectos da cultura escolar que são determinantes na produção de fracasso e sucesso escolar. Segundo Arroyo (1997, p.13), "há uma indústria, uma cultura da exclusão, que está incrustada na organização seriada e disciplinar do nosso sistema escolar." Para a superação da cultura do fracasso, é preciso rever alguns mecanismos educacionais que imperam na escola há mais de um século: avaliar, classificar, rotular e excluir.

Esses mecanismos escolares que excluem crianças e adolescentes pobres da escola vêm sendo questionados por vários educadores, que buscam estratégias diferenciadas para avaliar seus alunos, privilegiando processos e propondo a organização de séries intermediárias, com o objetivo de não reprovar, mas de iniciar o ano considerando os ritmos de aprendizagem de cada

1 Um quadro mais detalhado dos índices de reprovação em todo o Brasil, ver artigo: A repetência, uma vergonha nacional. Nova Escola, nov. 2000, p.19.

aluno e organizando os conteúdos a partir das vivências culturais. Estas são propostas alternativas e plurais e muitas deram origem aos projetos político-pedagógicos surgidos em algumas regiões brasileiras, como o Programa da Escola Plural em Belo Horizonte.

Os objetivos dessas propostas alternativas são diferentes dos objetivos das Reformas Educacionais inspiradas no modelo organizado pelo Banco Mundial, que buscam legitimar o projeto político-social neoliberal. As propostas alternativas "supõem a formação de sujeitos históricos, ativos, criativos e críticos, capazes não apenas de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e de reinventá-la." (Candau, 1999, p. 40).

Organização por ciclo e novas questões

A Escola Plural foi implementada na Rede Municipal de Belo Horizonte em 1995. Escola Plural significa mudanças nos rumos da educação. Significa romper com as estruturas escolares que excluem os alunos: lógica seriada, avaliação quantitativa, turmas homogêneas, trabalho individualizado dos professores, currículo fragmentado. Escola Plural significa o fim da reprovação e o início de uma avaliação mais qualitativa, cujo objetivo não é mais registrar aprovado ou reprovado, mas registrar os processos de aprendizagem dos alunos. Significa flexibilizar tempos a partir de uma organização por ciclo, é optar por uma pedagogia diferenciada para operar com os diversos ritmos de aprendizagem. Escola Plural significa trabalho coletivo, formação continuada dos professores, tempo para refletir, planejar e avaliar o trabalho.

Nessa perspectiva, em lugar da clássica divisão dos anos em séries, organizam-se os ciclos definidos por identidades de idade de formação, conhecimentos, experiências, valores e significados

culturais. Apesar de coincidir com transformações de ordem biológica, a compreensão da vida humana em fases também envolve os aspectos sociais e históricos.

Na Escola Plural os ciclos estão organizados da seguinte forma: 1º ciclo: Infância (6 a 8 anos), 2º ciclo: pré-adolescência (9 a 11 anos) e 3º ciclo: adolescência (12 a 14 anos). Nessa organização rompe-se radicalmente com a lógica seriada, diferentemente de outras propostas de ciclo que constituem amontoados de séries².

Diante dessa organização, surgem novas questões: alunos que antes frequentavam as antigas primeiras séries e apresentavam defasagem idade/série foram enturmados com seus pares de idade no 2º ou 3º ciclos. Contudo, muitos alunos se encontravam em processo de apropriação das habilidades de leitura e escrita. Muitos com a auto-estima comprometida devido às reprovações, outros sem estímulos para a aprendizagem. Em função dessa realidade, muitos professores passaram a apontar a organização por ciclos e a não-retenção como responsáveis pela não-aprendizagem desses alunos. Contudo, esses alunos sempre existiram no sistema seriado e engrossavam os índices de repetência na 1ª série, eram discriminados nas "turmas especiais" e por fim abandonavam a escola. Atualmente, aparecem nas turmas de 3º ciclo. Esses alunos continuam sendo discriminados no sistema de ensino, uma vez que não dominam determinados conteúdos? A organização de turmas considerando apenas a idade de formação possibilita aprendizagens mais significativas?

Deslocar esses alunos das antigas turmas de 1ª série para as turmas de 3º ciclo não garante o aprendizado; é preciso todo um entendimento da lógica que opera nos ciclos, um redimensionamento da função da escola e um trabalho constante de reflexão da prática pedagógica.

Considerando a lógica dos ciclos de idade de formação, entende-se que o lugar do adolescente que não sabe ler e escrever é no 3º ciclo, pois a função da escola mudou: não é simplesmente

2 Para um melhor entendimento sobre organização por ciclo e a formação de professores, ver artigo de ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade, no. 68, dez. 1999.

transmitir conteúdos. A escola passa a ser vista como espaço de formação, e não espaço de preparação para as séries seguintes. Sendo assim, um primeiro aspecto a viabilizar é a "articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político-pedagógico, e os projetos dos alunos" (DAYRELL, 1996). É preciso discutir com os alunos sobre seus projetos, suas intenções e expectativas. Por que o adolescente frequenta a escola? Quais são as preocupações dessa idade? Quais os interesses? Como se vê enquanto pessoa e enquanto cidadão? Quais são seus projetos de vida? Como a escola pode ajudar na execução desses projetos?

Essas e outras questões devem constituir a base para a elaboração do currículo e para a seleção dos conteúdos a serem estudados e das habilidades a serem enfatizadas, dentre elas a leitura e a escrita.

Trabalhar na lógica dos ciclos é discutir temas próprios da idade de formação, como a sexualidade e a rebeldia do adolescente. Cabe ressaltar que essas e outras questões próprias da adolescência sofrem interferências de fatores culturais, sociais e econômicos.

A modificação do corpo e as novas sensações sexuais impõem a necessidade de definição de um papel e identidade sexual. Ouvir seus conflitos, suas dúvidas e informar são estratégias eficazes para evitar problemas tais como o da gravidez precoce.

Um outro aspecto diz respeito à necessidade que o adolescente tem de se libertar das identificações infantis e construir a sua auto-imagem, processo este mediado pelas representações sociais que se tem dessa idade. É um momento marcado pelo questionamento de valores e construção da autonomia. Segundo Freire (1997), a rebeldia faz parte do processo de autonomia; assim, a rebeldia do adolescente deve ser melhor compreendida e canalizada para uma rebeldia criativa que o ajude a transformar o mundo.

É inconcebível, hoje, a escola ignorar as experiências e vivências próprias da adolescência e considerar apenas a aquisição de al-

gumas habilidades para organizar as turmas e o currículo; agindo assim, a única opção possível para o adolescente é abandonar a escola.

Alfabetização e letramento na adolescência

Com a implantação dos ciclos e da avaliação processual, novas questões se colocam no campo educacional. Os alunos adolescentes que freqüentaram durante anos a escola e ainda não sabem ler e escrever passaram a compor as turmas dos últimos anos do Ensino Fundamental. Hoje esses adolescentes são de responsabilidade da escola, e não somente da professora "alfabetizadora". Os professores formados por área de conhecimento se sentem preparados para esse novo desafio, uma vez que em seus cursos não contemplam a discussão da alfabetização na perspectiva do letramento? O que esse aluno aprendeu e o que não aprendeu durante esses anos escolares? Quais os conhecimentos e as habilidades que devem ser aprendidas? Frequentar uma turma de alunos da mesma idade é o suficiente para aprender?

Todas essas questões fazem parte do cotidiano de várias escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. E muitas delas buscam alternativas para enfrentá-las, como a experiência que será relatada a seguir.

Adriano é um aluno de 13 anos e estuda em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Ele é um caso típico de aluno que apresenta defasagem idade/série e, em função da reorganização dos tempos, passou a freqüentar o 3º ciclo. Adriano é um adolescente que exerce uma liderança sobre a turma, participa das discussões e apresenta clareza na exposição de ideias. Contudo, segundo os professores, ele apresenta dificuldades para

expressar-se por escrito e falta de fluência na leitura, impossibilitando o acompanhamento das aulas e a realização das avaliações.

A opção dos professores foi iniciar um trabalho de análise da própria prática pedagógica e da produção textual do aluno, com objetivos de diagnosticar o que ele já havia construído sobre o sistema de escrita e elaborar uma proposta de intervenção³.

A atividade que será analisada consistia em recortar de revistas imagens para que fossem produzidos textos. Vejamos a produção de Adriano.

3 Essa discussão só foi possível devido à existência de um tempo semanal, cerca de duas horas, para reflexão coletiva dos professores, onde há dispensa de alunos.



1. Eu estava tomando uma Brahma. A minha Brahma tinha acabado, chamei o garçom, traz mais uma Brahma, ele respondeu: você não (já) pagou a Brahma que você bebeu. Eu não (já) pago (paguei) mesmo.

2. A minha mulher já faz (fez) caminhada.

3. Meu celular toca dia e noite sem parar, não deixava(m) eu dormir.

4. O meu relógio custou muito dinheiro.

Com relação à atividade, os professores discutiram os seguintes aspectos:

- a) apesar do traço de espontaneidade da escrita, trata-se de uma típica atividade escolar, ou seja, uma produção que não se insere em um contexto de uso, sem uma intenção comunicativa, diferentemente das práticas sociais de escrita, como, por exemplo, a escrita de um artigo, uma ata, um bilhete, um relatório ou um diário;
- b) a avaliação ortográfica e gramatical se constitui no objetivo principal da produção. Ausência de uma discussão voltada para a função social da escrita. Ausência de um entendimento da escrita

enquanto discurso, ou seja, enquanto forma de interlocução, em que um autor interage com um leitor.

A produção textual de Adriano revelou os seguintes aspectos aos professores:

a) existência de erros variados: junção de palavras, uso indevido da letra maiúscula, desconhecimento de convenções ortográficas, ausência de pontuação e de concordância. Contudo, o erro reiterado foi o de omissão de letras devido à interferência da linguagem oral;

b) dificuldade para a organização do espaço onde a escrita será apresentada;

c) criatividade e disposição para realizar a tarefa escolar e um esforço para dar significação a sua escrita.

Diante dessas constatações os professores decidiram:

1) Definir as condições de produção dos próximos textos a serem trabalhados, procurando destacar sobre o que se pretende escrever, qual a sua função, quem serão os interlocutores, qual tipologia textual a ser utilizada (narração, descrição ou argumentação) e qual o suporte de circulação do texto (livro, cartaz, jornal).

2) Discutir temas próprios da idade da adolescência e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos;

3) Trabalhar a escrita a partir de um contexto de significação;

4) Analisar e categorizar os erros ortográficos do aluno e elaborar atividades significativas. No caso de Adriano, as atividades devem possibilitar a comparação entre a fala e a escrita, destacando as diferenças e os elementos de conexão;

5) Propor a revisão textual e uso do dicionário;

6) Trabalhar com outras estratégias, além da escrita, para apropriação do conhecimento, como filmes e debates.

Os professores perceberam que o conhecimento pode ser apropriado de várias maneiras, além da escrita, ou seja, através da fala, gráficos, diagramas, gravações em som e vídeo. Assim, torna-se

possível a inclusão dos alunos que ainda não têm um domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. Contudo, reconhecem que o aprendizado da escrita é uma exigência para quem vive em uma sociedade letrada, dada a diversidade de usos e funções a ela atribuída: auxiliar a memória, possibilitar a interação social, documentar, informar e divertir.

Assim, a escola precisa redimensionar o conceito de leitura e de escrita, para além do reconhecimento dos fonemas, mas também do conhecimento dos fatos tratados no texto, para além da reprodução de letras, sílabas, palavras e frases, mas também a produção de textos autênticos, que confirmam autoria aos sujeitos. É preciso repensar a alfabetização por meio de projetos de letramento, ou seja, calçar o ensino da leitura e da escrita em práticas sociais relevantes utilizadas pelos sujeitos em seu cotidiano.

Assim, pensar em ciclos de idade de formação é pensar que existe uma especificidade do 1º ciclo, que é ensinar o sistema alfabético e ortográfico, e que se faz a partir dos usos e funções sociais da leitura e da escrita. Contudo, é de responsabilidade de todos os ciclos e de todos os professores dar continuidade ao processo de letramento: "significa exercer as práticas sociais em que leitura e escrita estejam presentes, com habilidades de interpretar, inferir, relacionar, avaliar, criticar diferentes tipos e gêneros de textos". (SOARES , 2000, p.10).

Referências

ARROYO, Miguel G. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997. p.11-26.

CANDAU, Vera Maria. *Reformas educacionais hoje na América Latina*. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). *Currículo; políticas e prática*. Campinas: Papirus, 1999. p. 29-42.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sociocultural*. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. *Não se pode ser sem rebeldia*. Revista Pais & Teens. São Paulo, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*. Belo Horizonte, dez. 1996.

SOARES, Magda. *Transformações e movimentos da escola no mundo atual*. Belo Horizonte: SMED, maio de 2000. (Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar).

