

As relações existentes entre a educação e a complexidade na sociedade globalizada: impactos para a formação do leitor crítico

The relations between education and complexity in a globalized society: impacts for the formation of a critical reader

Renata Araújo Jatobá de Oliveira¹

Janssen Felipe da Silva²

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Recife – PE – Brasil

Endereço:

Rua Desembargador Fonseca Galvão, 145

Casa Amarela – Recife – PE

CEP: 52280-517

E-mails: renata_jatoba@hotmail.com e janssenfelipe@hotmail.com.

Artigo recebido em 20/04/2009

Aprovado em 01/07/2009

Resumo

Esta pesquisa partiu da constatação de dificuldades no tocante à compreensão leitora, por parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras. O objetivo foi conhecer e discutir concepções e práticas de leitura. Com base em Bourdieu (1995), Morin (2002), entre outros teóricos que tratam da formação do cidadão, das relações sociais na complexidade e a instituição escolar, analisamos o discurso de quatro professoras do 2º ano/2º ciclo de uma escola de referência do Recife, como também os dados estatísticos brasileiros em larga escala. Com esses dados, analisamos o percurso de formação dos leitores pelos anos de escolaridade a partir do SAEB e SAEPE, ao término do Fundamental I e II e Médio, na perspectiva qualitativo-indiciária de análise. Os resultados indicaram que as professoras defendem uma concepção ampliada de leitura, mas não explicitam seu papel quanto às relações entre leitura e consciência crítica dos alunos. Com a análise dos dados do SAEB, percebemos a desigualdade na aprendizagem, como também a perpetuação do sistema educacional que consolida e reproduz as históricas diferenças sociais.

Palavras-chave: Contexto social. Formação do leitor crítico. Consciência cidadã.

¹ Mestre em Educação pelo Núcleo de Didática de Conteúdos Específicos – Linguagem – do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Professora da PCR (Prefeitura da Cidade do Recife). Professora da Rede Particular de Ensino – Colégio Apoio. Professora Substituta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Centro de Educação – no Curso de Pedagogia e nas Licenciaturas diversas.

² Pedagogo pela Fafire, Mestre e Doutor em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica da UFPE. Professor Adjunto do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente (UFPE) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE.

Abstract

This research was prompted by the observation of difficulties with regard to reading comprehension, among Brazilian public school students. Its purpose was to discover and discuss reading concepts and practices. Based on Bourdieu (1995) and Morin (2002), among others theoreticians who deal with the training of citizens, the complexity of social relationships, and the school institution, it analyzes the discourse of four teachers from the 2nd year/2nd cycle of a renowned school in Recife, as well as the large-scale statistical data for Brazil. With these data, it analyzes the training of readers over their years of schooling, from SAEB and SAEPE, at the end of elementary school and secondary school, based on a qualitative and evidential paradigm. The results indicate that teachers defend a wider concept of reading, but do not explain their role in terms of the relationship between students' reading and critical awareness. Analyzing the SAEB, we perceived an inequality in learning, and the perpetuation of an educational system that consolidates and reproduces the historical social differences.

Keywords: Social context. Training of a critical reader. Citizen awareness.

Em nossa docência nas turmas do 2º ano do 2º ciclo da Rede Municipal de Ensino do Recife, um aspecto que nos inquietava eram as dificuldades dos alunos em realizar uma leitura compreensiva e a falta de conhecimento dos alunos sobre sua vida em sociedade. Desta forma, buscamos compreender, através da análise de índices avaliativos de larga escala no Brasil, como estavam apresentados os dados sobre o trabalho com leitura nas escolas públicas brasileiras. Analisamos também o discurso de quatro professoras sobre a concepção e a prática de leitura na escola, como também a formação do cidadão crítico social.

Na atualidade em que se situa o processo educativo, concordamos com Morin (2000) quando afirma que a reforma do pensamento é condição para a reforma do ensino e é a partir da reforma do ensino que também se transforma o pensamento. É nessa relação dialética que se configura a complexidade dos fatos educativos. O autor ainda afirma que a reforma do pensamento refere-se à potencialidade do indivíduo de organizar o seu próprio conhecimento. Considerando essa complexidade, o indivíduo precisa construir e reconstruir o seu pensamento diante das rápidas transformações que a sociedade tem sofrido nesses últimos tempos.

Como nosso propósito é discutir o *tornar-se leitor* e, por extensão, o *tornar-se cidadão* (MORIN, 2000), nossa investigação vai além das condições regulares de um dado de pesquisa; ultrapassa a linearidade e, sendo assim, constitui-se de questionamentos diante da realidade analisada. É a partir dessa premissa que valorizamos e evidenciamos o olhar qualitativo que foi dado para todo o trabalho, imprescindível, sobretudo, por permitir valorizar o contexto social no qual os sujeitos

observados estão inseridos, como também, nossa visão de formação do leitor crítico social.

Nessa perspectiva, vemos a leitura como uma prática fundamental, tendo em vista as diversas funções que desempenha na sociedade, entre as quais podemos citar: a obtenção de informação, o deleite e a fruição estética, o estudo, o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Ler não é algo simples e nem estático. A leitura, além de envolver aspectos cognitivos, é permeada de interações e enunciados. Então, compreender um texto não é uma atividade que o indivíduo aprenda a fazer sozinho. Ler um texto exige trabalho conjunto, para que, aos poucos, cada indivíduo possa ir se constituindo como um leitor autônomo. Além da autonomia, é importante que os indivíduos se tornem cidadãos para melhor compreender os aspectos sociais, tornando-se leitores críticos. E essas são funções de responsabilidade da escola, à qual cabe formar alunos com visão ampla dos fatos sociais.

Apesar do consenso em torno da importância da leitura e do quanto ela contribui para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, percebemos as dificuldades em praticar esse trabalho nas salas de aula. Assim, analisamos a necessidade de interpretar e evidenciar os indicadores mais recentes de sistemas de avaliação de larga escala no Brasil, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), hoje Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). E, de forma mais específica, do Estado de Pernambuco, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), pois esses dados nos mostram indícios da realidade brasileira e de como os alunos estão se desenvolvendo e adquirindo a sua competência leitora.

Portanto, de um lado, temos o objetivo de analisar os resultados do desempenho dos alunos ao final do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, avaliados no âmbito dos sistemas de larga escala; de outro lado, temos também a preocupação de identificar, através de entrevistas com Professoras da Rede - Recife-PE, questões significativas sobre o percurso que o trabalho da leitura e da formação do cidadão está representando para a base educativa.

Acreditamos que o trabalho com a base escolar possa desenvolver e constituir um cidadão. A escola escolhida para a realização das entrevistas possui indicadores diferenciados que se situam acima da média em nível de Brasil. Essa escola pertence à

Rede Municipal de Ensino do Recife e procuramos, então, investigar como se dão as práticas de leitura em seu interior. Nossa pretensão, como já foi dito anteriormente, foi analisar o que dizem e fazem os professores e as professoras de modo a que a escola apresente resultados satisfatórios e seja considerada uma referência dentro do sistema de ensino ao qual pertence.

Assim, buscamos identificar as concepções dos professores e professoras sobre o ensino da leitura e as práticas que vêm se desenvolvendo no sentido de formar o leitor crítico e proficiente, capaz de argumentar e fazer inferências. Buscamos, também, refletir sobre o desempenho de estudantes em termos de leitura, o qual acreditamos ser reflexo das concepções e das práticas de leitura de seus professores e professoras. Além disso, outra preocupação foi perceber como esses alunos e alunas estão chegando à escola: que bagagem de uma socialização primária, que está a cargo da família, eles têm evidenciado no dia a dia escolar? Até que ponto essa bagagem primária é significativa para o desenvolvimento da socialização secundária? A escola busca constituir o cidadão e desenvolver sua percepção de mundo? Essas são questões que trataremos nesse artigo.

A compreensão da sociedade globalizada e do processo de humanização

A constituição do social está subjacente ao conjunto de indivíduos que vivem em organizações mais simples que são as famílias. Nestas existem reuniões de membros que atuam diretamente no grupo geral, de modo que, para o ser tornar-se humano, está implícita a sua participação e a sua contribuição no contexto maior denominado sociedade. Essa organização está regida por normas e regras distintas que, em determinadas circunstâncias, são excludentes para a maioria da população.

Quando nos referimos ao termo “exclusão” na sociedade, estamos concordando que as condições sociais apresentadas aos indivíduos que vivem a era da globalização do século XXI são os caminhos pelos quais desvirtuam a participação ativa do cidadão no exercício de sua cidadania política. Essas pessoas são os alvos da perpetuação do sistema afunilador de oportunidades que, para a grande maioria dos cidadãos, vivem a classe operária, ou seja, as pessoas que são assalariadas e que necessitam dos estudos para a superação das condições impostas. Entretanto, com essa perspectiva, abre-se o leque de possibilidades para as pessoas que possuem melhores

condições financeiras na perspectiva do contexto social em que estão inseridas. Por essa questão, a era globalizante, do final do século XX e início do século XXI, evidencia a exclusão ainda mais consolidada (SANTOMÉ, 2003).

A sociedade globalizada tem como principal característica a aproximação dos diversos países do mundo, como também nivelamento dos patamares e de deveres entre as diferentes economias mundiais, aproximando os países distantes. Percebemos que são as aproximações sociais e os interesses existentes com a globalização que anulam as possibilidades de diálogo com as classes menos favorecidas, pois, cada vez mais se evidenciam “os direitos dos fortes e o seu poder de usufruí-lo e a fraqueza dos débeis para exercer os seus direitos” (FREIRE, 2005a. p. 127). E isso seleciona, exclui e escraviza cada vez mais seres humanos que se deparam com as fragilidades sociais que a nova era impulsiona a ser vivida. É o capital que muitas vezes dita as regras e conduz a sociedade ao consumo e à dinâmica do lucro sem ao menos os indivíduos terem as condições de análise crítica para participarem dessa estrutura social.

Freire (2005a) frisa que a dinâmica do lucro torna-se privilégio de poucos. E isso ocorre na sociedade que está diretamente ligada ao discurso da globalização atual e que também entra em diálogo com a ideologia neoliberal dos novos tempos e o neoliberalismo que empobrece ainda mais os oprimidos no sistema social. Sobre isso Freire afirma que:

(...) a liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece se poder contra os direitos de muitos, inclusive os direitos de sobreviver. (2005a, pp.129-130).

É com esse quadro social de desajustes que a globalização impõe aos membros da sociedade que se depara com as injustas condições e a pouca perspectiva para o alcance da superação e da melhoria de suas vidas. Morin (2002) frisa que a globalização que chamamos hoje é o resultado de um processo que teve início com a conquista das Américas e a expansão dominadora do ocidente europeu sobre o planeta. Além disso, o autor acrescenta que todo esse fenômeno social antagônico, que é individual e muitas vezes coletivo, e que envolve toda a civilização, é a complexidade de um sistema que

possui “uma cumplicidade de desconstrução e de criação, de transformação do todo sobre as partes e das partes sobre o todo” (p. 45).

Perceber o mundo atual é não concebê-lo como um sistema organizado e racional (MORIN, 2002). O paradoxo da vida nas sociedades atuais é enfrentar essa “aventura” do caos e, para isso, é necessário ter uma consciência mais avançada de sociedade. O caos, que muitas vezes está presente como as incertezas e as desigualdades, torna-se a mola condutora e imprescindível para refletirmos sobre a sociedade na qual o sistema escolar e a própria comunidade escolar estão inseridos.

Berger & Luckmann (1985) afirmam que o princípio dessa desigualdade social está na forma de *interiorização da realidade social*. Em entrevistas com professores e professoras da comunidade escolar na qual a pesquisa foi inserida, percebemos que os entrevistados evidenciam um discurso óbvio e conformado acerca das famílias e dos alunos participantes dessa comunidade escolar. Torna-se claro que a interiorização cômoda da realidade na qual os alunos estão inseridos facilita a dinâmica existente que “pobres” continuaram pobres e “ricos” continuaram cada vez mais ricos. Trataremos a seguir das influências dessas condições sociais e o processo educativo como estruturantes na formação do indivíduo crítico.

Percurso Metodológico

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, pertencente à Região Político-Administrativa (RPA) 3, a qual se caracteriza por ser a região mais populosa da cidade e ter no comércio sua atividade econômica principal. Escolhemos essa escola pelo fato de a mesma ter ficado entre as quatro melhores do referido município, de acordo com os resultados da ANRESC (2005), empreendida pelo Ministério da Educação. Segundo essa mesma avaliação, no balanço nacional, a escola foi enquadrada na categoria *média ou acima da média*.

Coletamos dados junto a quatro professoras, que já atuam no ensino há mais de dez anos. Elas ensinam apenas em rede pública, em escolas de periferia, interagindo, nessa condição, com um alunado de classes socioeconômicas desfavorecidas e que apresentam diversos problemas sociais, relacionais e de aprendizagem. Em termos da formação são graduadas em Pedagogia, além de terem feito curso de especialização na área de educação; uma encontra-se cursando a especialização, também em Educação.

Nesta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, dentro do modelo indiciário de pesquisa (GINZBURG, 1998; SUASSUNA, 2007). Entre as características desse tipo de pesquisa, salientamos como as mais relevantes (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998; RICHARDSON, 1999): permitir realizar análises para além de meras descrições, interpretações diversas dos dados referentes à prática pedagógica; é possível um contato direto do pesquisador com o local de estudo; possibilita, ainda, levar em conta os sentidos atribuídos, por parte dos sujeitos pesquisados, à realidade social na qual estão inseridos.

Empregamos duas técnicas diferentes de coleta de dados: entrevistas e análise documental (LÜDKE & ANDRÉ, 2005). Esses instrumentos foram escolhidos por serem adequados no caso de uma pesquisa sobre a prática pedagógica; acreditamos que eles permitam ao pesquisador ter acesso não apenas aos processos de ensino a serem descritos e comentados, como também às bases teóricas que sustentam esses processos e às representações das professoras sobre seu próprio fazer didático.

Em termos de critérios de análise, procuramos verificar se as professoras tinham uma concepção restrita ou ampliada de leitura e como desenvolviam o seu trabalho; nesse segundo caso, observamos o que elas disseram sobre objetivos perseguidos, procedimentos didáticos, textos trabalhados, formas de motivação dos alunos e papel do professor como mediador da leitura e do trabalho de reflexão crítica dos fatos sociais.

As influências do contexto social e do processo educativo na complexidade para a formação do cidadão crítico

Para iniciar essa discussão, precisamos situar que o homem e a mulher, antes de fazer parte de um conjunto social menor que é a família, são seres que estão em processo constata de aprendizagem por sua natureza inconclusa (FREIRE, 2005a). Tratando das questões cognitivas, temos a aprendizagem da língua como aquela que primeiro irá introduzir o ser nas diferentes dinâmicas sociais. Isso acontece bem antes da compreensão desse ser na própria noção de pertencente a uma família que é a primeira socialização, e depois a noção de pertencer a uma escola, sendo esta situada em uma instância institucional em que se torna o primeiro passo para esse pertencimento consciente do indivíduo em uma sociedade (BERGER & LUCKMANN, 1985). Para estes autores:

(...) o mundo social é “filtrado” para o indivíduo. Assim, a criança das classes inferiores não somente absorvem uma perspectiva da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a colaboração particular que lhe é dada por seus pais. (1985, p. 176).

Analisando esta afirmação, observamos que o sentido de exclusão está implícito e explícito ao mesmo tempo. Implícito porque é o valor da inferioridade que é evidenciado aos filhos e às filhas das classes dos operários por meio da cultura e explícito porque o meio favorece a absolvição da inferioridade e perpetua as condições injustas. Apresentaremos um relato de uma professora que, mesmo apresentando uma prática diferenciada, expõe um discurso que evidencia essa inferioridade.

Quando eles chegavam na escola os bichinhos ficam com uma cara de assustados. A gente vê que essas crianças já apresentam uma interiorização que é ruim, que não vão conseguir. Mas vou trabalhando. Não quero ser nem a melhor nem a pior professora só acredito no meu trabalho e eu vejo resultado nisso. Eu vejo professora que nem liga se o aluno aprende ou não. Não podemos negar a dificuldade deles isso já vem de casa. Não tem assistência nenhuma da família.

Outro fato é a escola, que, muitas vezes, possui um currículo com uma tendência à valorização dessa cultura, em uma visão de mundo elitista que indiretamente ou diretamente os pais passam para seus filhos e os professores, sem perceber, rotulam ou subestimam seus alunos. Vejamos o relato da professora sobre essa questão:

Acho que eu vejo alguma diferença se trabalharmos com conteúdos mais próximos da realidade de nossos alunos. Tenho alunos que vieram de escola particular que eles têm uma percepção diferente da realidade. Acho que é como esses pais passam a realidade para seus filhos. Veja a dificuldade das escolas públicas. Como é que esses pais passam a realidade? Muitas vezes nem acreditam no potencial de seus filhos. Os meninos das escolas públicas talvez não tenham nenhuma habilidade que se espere de meninos que vêm de uma escola particular. Tenho meninos que vêm também de escola municipal e que estão começando a ler este ano. Não é a mesma rede? E aí? Como fica essa diferença? É a mesma proposta e aí como você pega um aluno que não sabe ler na 2ª série. Eu vou deixar de trabalhar com ele? Não. Claro que ele não vai adquirir todas as competências, mas será que progressos vão existir? Os conteúdos são distantes e é muito difícil fazer a ponte com a realidade.

Acreditamos que essa “ingênuas” rotulação imposta pelo sistema capitalista é estabelecida pela falta de consciência reflexiva. Podemos resgatar Morin (2002), que frisa a necessidade de se ter uma consciência mais avançada de sociedade. Observamos, também, que o discurso exclui os alunos e as alunas da possibilidade de se desenvolver como estudantes. A professora traz o discurso da realidade que está imposta e exposta

tanto na socialização primária, no âmbito familiar; quanto na secundária, no âmbito escolar. A professora afirma que faz seu trabalho, mas, indiretamente, expõe que devido às dificuldades das crianças talvez estas não apresentem crescimento. A professora apresenta os alunos e as alunas de escola particular como aqueles que possuem potenciais diferenciados, mostrando o aspecto exclusivo que permeia esse discurso.

A educação formal tem um papel fundamental para a constituição do cidadão crítico e atuante. E essa constituição tem como marco inicial o trabalho e a prática de leitura na escola. As aulas de leitura e de interpretação são fundamentais para o desenvolvimento crítico dos alunos e alunas. Esse é um aspecto fundamental para a superação dessa dicotomia elitista. Todos possuem possibilidades de reflexão e o que mais ocorre nas diferentes instituições é a omissão do ponto de vista dos alunos para a valorização do ponto de vista dos professores e professoras diante dos acontecimentos e fatos sociais. Podemos exemplificar com a resposta que uma professora traz no desenvolvimento de sua entrevista. Perguntamos: Que dificuldades você encontra para realizar o trabalho de leitura?

Quando há alunos que ainda não se apropriaram da leitura. Uma leitura fragmentada. Não sintetiza o que ler e não compreendem mesmo. Em séries anteriores é importante trabalhar desde pequenininho a questão da compreensão. Não é fácil você levar uma pessoa a refletir. Ainda mais numa sala que um fala outra fala outro atrapalha. Um menino fala do outro. Um texto muito grande que tem no livro, também dificulta o trabalho. Acho que vou pular esse texto. É muito difícil trabalhar com jornal. Eles não têm acesso e torna-se alto o nível. Eles não sabiam nem o que eram classificados. E muitas vezes a gente pergunta e o aluno não sabe responder. O aluno responde errado totalmente diferente do ponto que estamos perguntando. A gente quer saber uma coisa e o aluno diz outra.

Percebemos que esse discurso “a gente quer saber uma coisa e o aluno diz outra” apresenta a questão da valorização do posicionamento da professora como verdade absoluta. Mesmo a professora apresentando que valoriza o trabalho de compreensão em séries iniciais, sua fala apresenta a dificuldade de desenvolver um trabalho que valoriza tanto a compreensão do professor, quanto dos alunos, ou seja, valorize a diversidade de reflexões e percepções de mundo que uma questão possa trazer.

Na educação existe a socialização primária e secundária. Segundo Berger e Luckmann (1985), é na secundária que a criança vai percebendo o mundo diante dela e, a partir disso, existe uma identificação para que a criança possa interiorizar as atitudes e os papéis dos “outros significativos”, tornando-se seus também. A partir da identificação

com os outros significativos, a criança vai se constituindo e formando sua identidade, ou seja, a sua personalidade.

Sabemos que as ações das práticas de ensino podem modificar a consciência que os alunos e as alunas têm do mundo social e orientá-lo de seu próprio poder de intervenção sobre esse meio. E esse aspecto tem-se deixado de lado por questões curriculares, que envolvem o Projeto Político Pedagógico da escola e, ainda mais, pela falta de investimento no ensino que seja voltado para essa questão.

Freire afirma que “os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos” (2005b, p. 57). Portanto, existe a aceitação da opressão diante do poder aquisitivo e essa opressão é aceita de forma muitas vezes inconsciente ou pouco consciente. Desta forma, as dificuldades atuais em fazer alunos e alunas valorizarem a leitura dos fatos sociais está para a perspectiva do conformismo e da negação à superação.

Desenvolvendo o leitor crítico na escola

Retomando a discussão para o âmbito da leitura e para a formação do leitor na escola, percebemos que a leitura de mundo das crianças (FREIRE, 2006) não tem a devida importância para o plano e para as temáticas trabalhadas na escola. O desenvolvimento do indivíduo para constituir-se como cidadão e cidadã diante dos acontecimentos sociais, políticos e ideológicos, terá na escola o papel de “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2005a, p. 26).

A escola possui um papel de desenvolvimento do ser. Uma das funções desta instituição é a formação humana do indivíduo. Freire (2005a) destaca que é com a *rigoriedade metódica* que se aprende criticamente. Essa rigoriedade não apenas no sentido da educação para o trabalho com os conteúdos, mas é importante desenvolver uma prática que valorize as condições e as diversas possibilidades de trabalho com aquele tema abordado.

Uma pesquisa recente (OLIVEIRA, 2007) mostra aspectos da realidade atual da educação. Uma das questões evidenciadas é que a criança desenvolve sua capacidade argumentativa e sua compreensão de mundo a partir de um trabalho que envolve leituras

dos diferentes gêneros e possibilidade da valorização dos diferentes argumentos diante dos conteúdos e temas abordados. Foi apresentada a importância em evidenciar as vivências das crianças no trabalho desenvolvido na sala de aula, para que exista uma compreensão dos aspectos que a rodeiam e, assim, constituam-se como cidadãos pertencentes àquela realidade. É a partir de um trabalho diferenciado do professor que se fabrica o cotidiano escolar, baseado em uma gestão democrática que, segundo Oliveira (2007), se caracteriza na relevância e na preocupação com a construção do cidadão e cidadã atuante na sociedade globalizada.

Ao analisamos os dados do SAEB relativos ao biênio 2001-2003, percebemos os indícios de uma deficitária prática de leitura. Percebemos que apenas 4,8% dos alunos no Brasil atingiram o nível de competência de leitura esperado para a série na qual estudavam. Em nível das regiões do Brasil, esse quadro aponta que, em 2001, 59% dos estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental estavam nos níveis muito crítico e crítico. Apesar de as pesquisas demonstrarem que esses percentuais caíram em 2003 para 55%, é importante salientar que os percentuais de **muito crítico** e **crítico** representam juntos 54,7%. Percebemos que essa é uma estatística preocupante, pois de 100,00%, apenas 4,8% do percentual está adequado para a série que estuda.

Conforme o mesmo relatório, entre as regiões do Brasil, o Nordeste está em nível crítico em termos gerais, melhor apenas em relação à Região Norte, como se pode ver na Tabela 01.

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa – 4ª Série E. F – Regiões – SAEB 2001 e 2003										
Tabela 01										
Estágios	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Muito Crítico	22,61	21,18	33,42	29,32	15,79	12,93	13,47	11,57	20,50	14,91
Crítico	44,89	45,24	41,75	41,85	30,82	1,03	35,70	35,71	39,23	37,60
Intermediário	31,00	31,86	22,94	26,77	45,20	48,32	45,79	47,67	36,64	43,28
Adequado	1,51	1,72	1,88	2,06	8,20	7,72	5,04	5,05	3,63	4,20
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/INEP/DAEB (2003).

Os índices mostram que a maioria dos alunos da escola básica brasileira não consegue compreender as perguntas dos testes e, assim, não apresentam respostas

satisfatórias ou coerentes quando se trata de leitura. O relatório SAEB (2003) traz índices que, apesar de altos e baixos durante os anos, estão um pouco melhores, mas ainda muito aquém da realidade desejada.

Temos em Pernambuco o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). O relatório do SAEPE 2002 também indica um desempenho insatisfatório dos alunos de 4ª série em relação à leitura: “os dados se revelam longe de um parâmetro que se possa considerar de excelência” (PERNAMBUCO, 2003, p. 45). Em termos de competências e habilidades de leitura, são utilizados, no SAEPE, os chamados descritores curriculares, que traduzem as competências esperadas do aluno e aluna e, portanto, o conteúdo das perguntas constitutivas do teste.

Observamos que os problemas perpassam ao longo dos anos de escolaridade. A dificuldade leitora continua ao término da 8ª série e ao término do 3º ano do Ensino Médio. Os alunos da 8ª série, no Nordeste, apresentaram grande concentração de percentual no estágio intermediário. Isso aponta um avanço significativo em relação ao término da 4ª série. Apresentaremos estes dados por regiões do Brasil na Tabela 02.

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa – Língua Portuguesa - 8ª Série EF - Regiões - SAEb 2001 e 2003										
Tabela 02										
Estágios	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Muito Crítico	4,06	4,69	7,30	6,40	4,58	4,60	2,47	2,71	2,96	3,96
Crítico	22,69	24,39	26,27	26,42	18,19	21,20	13,60	15,66	18,98	19,53
Intermediário	67,98	66,12	60,61	61,19	64,02	62,43	71,39	70,84	69,48	67,34
Adequado	5,27	4,86	5,83	5,99	13,21	11,76	12,54	10,80	8,58	9,18
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/INEP/DAEB (2003).

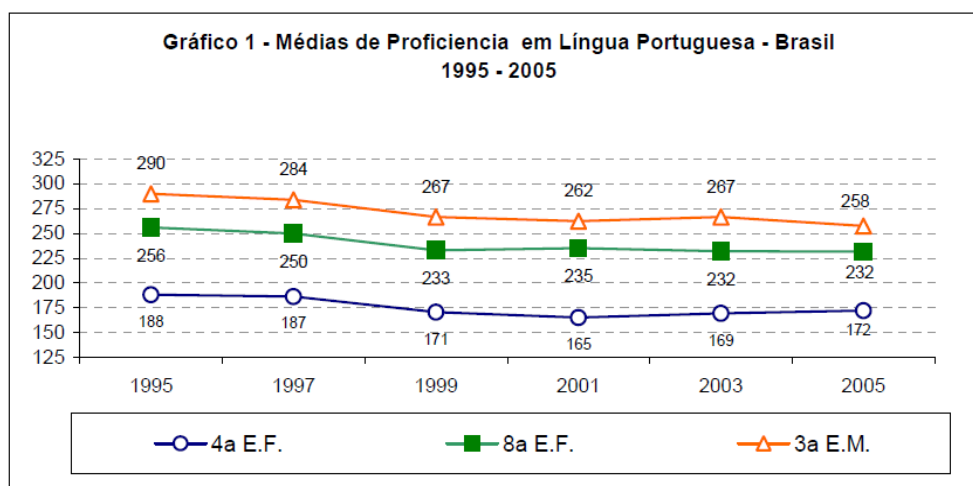
Ao término do 3º ano do Ensino Médio, os estágios crítico e intermediário são os que possuem a maior concentração de percentuais. Os números são próximos, mostrando uma queda em relação ao intermediário da 8ª série. O estágio adequado diminui o nível se compararmos o mesmo estágio na estatística dos alunos ao término da 8ª série. O nível muito crítico também possui um percentual menor e, assim, evidencia um pequeno crescimento, o que será apresentado na Tabela 03.

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências
--

Língua Portuguesa – 3ª Série EM - Regiões - SAEB 2001 e 2003										
Tabela 03										
Estágios	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Muito Crítico	7,06	4,69	7,53	5,52	4,16	3,52	2,98	1,99	3,11	2,83
Crítico	46,63	46,45	44,90	42,49	34,37	30,99	31,33	26,98	32,99	31,82
Intermediário	43,85	46,41	44,33	47,77	55,04	57,91	59,43	63,52	57,88	58,81
Adequado	2,45	2,45	3,23	4,22	6,43	7,57	6,26	7,52	6,02	6,55
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC/INEP/DAEB (2003).

Podemos realizar uma comparação entre os dados do SAEB (1995 – 2005). Com os dados, vê-se que existe uma queda acentuada durante esse período. Todos os quadros apontam a grande dificuldade das escolas brasileiras em desenvolver a competência leitora de seus alunos e alunas. Vejamos o Gráfico 1:



Fonte: MEC/INEP/DAEB (2007).

As regiões do Norte e Nordeste estão ainda com trabalho pouco voltado para a valorização da criticidade dos educandos. Estes que muitas vezes demonstram dificuldades de verbalizar suas opiniões, pois a interiorização não é desenvolvida para que se formem cidadãos críticos da realidade social, desenvolvendo a humanização e o resgate de uma socialização mais democrática.

Bourdieu (apud BARRÉRE & SEMBEL, 2006) reconhece que a socialização escolar é vista em uma teoria da “não socialização”, ou seja, a escola está determinada pela cultura de classes de origem. Existe a reprodução da ordem social através da escola

e a mesma possui um currículo de “crenças ilusórias”, ou seja, perde-se a verdade diante dos fatos sociais existentes. É como se existisse uma “camuflagem” da realidade social para os alunos. O autor refere-se à socialização escolar de forma bastante crítica, afirmando que é como se essa socialização não fosse real. Ele apresenta a existência das possibilidades de libertação do aluno e aluna diante de uma nova pedagogia “racional”, de forma a que o mesmo tome consciência da dominação escolar. Podemos resgatar a mesma perspectiva de educação para libertação apresentada por Freire (1982).

O início desse trabalho se dá através da superação e a compreensão que o desenvolvimento do aluno consciente acontece, a princípio, pela libertação de ideias, ou seja, o professor proporciona a livre expressão dos alunos sem determinismo de sua forma ideológica. Para isso acontecer, concordamos com Bourdieu (apud BARRÉRE & SEMBEL, 2006) quando frisa que é através de uma nova política pedagógica que poderemos ter a crença na tomada de consciência por parte dos dominados.

É importante mencionarmos que a escola tem se caracterizado por promover a compensação da ausência do capital cultural (BOURDIEU, 1995). Assim, surge a pergunta: será que isso realmente acontece na escola? Esse efeito compensador que ocorre para suprir a falta de capital cultural, muitas vezes, não se desenvolve na busca de promover a superação das desigualdades sociais. A leitura e o diálogo reflexivo são práticas imprescindíveis para a compreensão da realidade social. Trazemos então o diálogo como foi referido por Freire (2006) e o poder da enunciação exposto por Bakhtin (2006), quando se trata das formas de interação verbal. Bakhtin caracteriza a realização da enunciação como “uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior” (2006, p. 129). As possibilidades de diálogo são determinadas pela situação em que a enunciação ocorre. Os alunos e as alunas não estão tomando consciência da realidade que estão inseridos, pois o diálogo não possui a finalidade da reflexão crítica.

Considerações Finais

Repensar o trabalho com leitura é repensar o caminho da educação. A complexidade atual na qual a sociedade globalizada está inserida desencadeia uma grande transformação de ideais, de produção de informações, de famílias inseridas em

diferentes conceitos e valores educativos para com seus filhos, do professor que se depara com alunos oriundos de diferentes vivências escolares e familiares com a leitura. É importante evidenciarmos que toda essa complexidade da sociedade causa impactos na formação do estudante contemporâneo e conseqüentemente na formação do estudante leitor, do qual cada vez mais será exigida uma autonomia intelectual e crítica para as reflexões realizadas nas suas diferentes construções e reflexões ao longo da vida.

Diante disto, a escola precisa ter uma maior preocupação com a construção desse leitor crítico, pois o mesmo se depara com os tempos atuais de complexidade e incertezas e precisará organizar sua lógica de entendimento através da criticidade e do confronto de ideias que for vivenciado no ambiente escolar.

Com a escola reestruturada, desde a mudança metodológica, que acreditamos ser aquela baseada no diálogo que o professor pode mediar com seu aluno, até a efetivação de uma gestão democrática. A visão de liberdade merece ser validada na prática pedagógica da escola e do professor e professora. Nessa perspectiva, a participação livre e crítica dos educandos será evidente e tornará o aluno e a aluna sujeitos de sua realidade social. A postura do professor ou professora constitui-se como importante norteadora desta superação e dessa inserção do aluno na análise crítica da sociedade em que vive.

Com as entrevistas com as professoras, percebemos um discurso de constatações de dificuldades. Não alcançamos ainda o nível de reflexão das dificuldades e possíveis estratégias a serem utilizadas a favor das mudanças que a prática educativa poderá ter para a formação do leitor. Os resultados obtidos indicaram que as professoras entrevistadas defendem uma concepção ampliada de leitura e desenvolvem diferentes estratégias de leitura, mas apresentam um discurso de não valorização à reflexão autônoma do aluno; não explicitam seu papel na dinamização da leitura, nem se pronunciaram quanto às relações entre leitura e consciência crítica dos alunos e alunas. Esse é um impacto bastante negativo para a formação do leitor crítico. Um aluno que vivência uma prática educativa de professores que não valorizam a reflexão autônoma do aluno não irá contribuir para a compreensão da complexidade social.

Analisar os resultados comparativos do SAEB ano de 2001/2003 por região brasileira foi significativo para compreendermos que: o problema da formação leitora não está isolado apenas no Nordeste; o estágio intermediário é o índice de maior percentual ao término das 8ª séries no Nordeste; no Ensino Médio o estágio crítico e o intermediário estão com percentuais muito próximos; em uma análise global dos dados, percebemos que os percentuais são críticos ao longo dos anos escolares; nas análises relativas à 4ª série, constatamos que, do ponto de vista das competências previstas nos descritores, os alunos não ultrapassaram a mediana diante de questões que, além da compreensão global do texto, exigiam o estabelecimento de relações entre suas partes e a apreensão de informações implícitas; em outras palavras, há grandes dificuldades da parte dos alunos para realizarem operações próprias de um nível de leitura não linear, ou mesmo processar informações mais sutis ou menos evidentes do texto; os números revelam que o sistema educacional consolida e reproduz as históricas diferenças econômicas e sociais que marcam a evolução e a modernização do Brasil.

Por fim, qual é o papel da educação formal e de que tipo de cidadão e cidadã que precisamos formar nas escolas? É na escola que toda perspectiva de cidadão e de compreensão do sistema pode começar a mudar. Queremos aqui situar o importante papel que a escola possui na formação do cidadão e cidadã; para compreensão da leitura como formação principal do estudante. Uma leitura de sentido abrangente e fornecedora da amplitude de diferentes reflexões que um indivíduo possa construir. Constatamos que a escola, que está inserida em uma avaliação nacional (ANRESC – 2005) de qualidade de ensino, ainda tem investido com pouca intencionalidade no desenvolvimento do cidadão crítico social. Mesmo com uma maior organização da escola em termos de proposta pedagógica e organização do trabalho pedagógico, as escolas não têm preparado seus alunos para a construção de um indivíduo crítico e reflexivo; que compreende bem os diferentes conceitos e que possam argumentar suas ideias diante de fatos e acontecimentos sociais.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BARRÈRE, A. & SEMBEL, N. **Sociologia da escola**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. **A construção Social da Realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1973, pp. 173-231.
- BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. 3. ed. Portugal: Difel, 1995.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____; SILVA, J. M; CLOTET, J. (Org.). **As duas globalizações – complexidade e comunicação uma pedagogia do presente**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- OLIVEIRA, R. Concepções e práticas escolares de leitura. In: Letramento e Alfabetização. **Anais do XVI Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas/SP: Unicamp, 2007.
- PERNAMBUCO Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE – **Relatório 2002**, Recife, 2003.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas. 1999.
- SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Recife, UFPE, 2007, mimeo.