

A LEITURA E SEUS IMPACTOS NO RENDIMENTO DO IDEB DOS ANOS INICIAIS EM HUMAITÁ/AM

Gino Vieira dos Santos ¹
Maria Isabel Alonso Alves ²

RESUMO

O presente artigo tece reflexões acerca dos impactos da leitura no rendimento do IDEB dos anos iniciais em algumas escolas públicas do Município de Humaitá-AM. A problemática surgiu a partir de PIBIC de 2019/2020, momento em que investigamos a possível relação da leitura nos impactos do IDEB nas escolas públicas municipais. A pesquisa ocorreu por meio de levantamentos de dados oficiais do INEP, que apresenta o ranqueamento de qualidade da educação escolar no contexto brasileiro, no qual aparecem a classificação das escolas. Além dos dados oficiais do INEP, foram realizados questionários online (via formulário Google) com professores/as que atuam nas escolas ranqueadas como maior e menor IDEB no município a fim de verificar a relação da leitura com os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas. Sobre a leitura e seus possíveis impactos no rendimento do IDEB dos anos iniciais, os resultados apontam que a leitura tem sido um fator determinante nos altos e baixos índices nas avaliações externas nas duas escolas investigadas.

Palavras-chave: Leitura. Avaliação Externa. Ranqueamento. IDEB.

INTRODUÇÃO

O assunto leitura tem sido largamente discutido nos ambientes acadêmicos e escolares do nosso país, contudo, para se chegar uma definição concreta dessa pesquisa é preciso conhecer mais de perto o que vem a ser de fato “Leitura”. Conforme observa Lajolo (1996), a leitura é, fundamentalmente, processo político, pois aqueles que formam leitores, alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra àquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

A leitura tem sido considerada uma estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem, sendo praticada pelos alunos de diversas formas e métodos. É possível orientá-

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – UFAM, gino.v santos90@gmail.com.

²Professor orientador: Doutora, IEEA - UFAM, profmariaisabel@ufam.edu.br.

la de maneira que a expanda muito além das notas das aulas: sublinhando pontos importantes de um texto, monitorando a compreensão na hora do ler, empregando técnicas de memorização, elaborando resumos, planejando e estabelecendo metas, entre outras. Tal mecanismo favorecerá o desenvolvimento da leitura de maneira produtiva.

Neste caso, um item citado para a produção e enriquecimento do tema sobre leitura é a “Avaliação Formativa”, onde a mesma apresenta de fato que a sociedade sempre se preocupou com a promoção do estudante de um ano para outro, sem levar em conta o que foi aprendido e o que não foi. Mudar essa situação não é algo fácil. Exercitemos, em primeiro lugar, nossa compreensão sobre avaliação formativa para que possamos seguir, refletir sobre suas práticas.

Segundo Popham (2008), a expressão “avaliação formativa” foi usada primeiramente por Scriven (1967), em referência à avaliação de programas institucionais. Ele a contrastava à avaliação somativa (a que faz um balanço do que foi aprendido após um determinado período de tempo ou qualquer atividade). Hoje não se faz essa oposição. Cada uma cumpre propósitos diferentes. Bloom (1969) tentou transferir o campo de atuação da avaliação formativa, criado por Michael Scriven, para a avaliação escolar, mas poucos educadores se interessaram pelo tema. Nas últimas décadas é que a avaliação formativa se voltou para a avaliação escolar.

Hadji (1994, p. 117) amplia nossa compreensão afirmando que o primeiro objetivo da avaliação formativa é permitir ao estudante saber o que se espera dele para que possa situar-se em função disso. Esse processo requer que o estudante conheça os objetivos de seu trabalho e até participe de sua construção. Como segundo objetivo, o autor acrescenta que essa avaliação se “esforça por fazer um diagnóstico das dificuldades do estudante, a fim de permitir-lhe encontrar-se capaz de os ultrapassar” (ibidem, p. 123). Portanto, estão presentes a auto avaliação pelo estudante e a avaliação colaborativa entre professor e estudantes.

Tendo em vista que a leitura sempre ocupou seu espaço, seja ela na escola ou fora sem mesmo o ser humano perceber sua importância, essa expressão sempre fez e faz parte da comunicação humana, seja com interpretação ou não, é pelo meio de estudos, testes ou até mesmo avaliação que percebe-se a construção e transformação da leitura para o nosso espaço educativo.

Por isso, partindo das curiosidades e dificuldades que no decorrer de minha formação acadêmica, em relação a leitura, o trabalho buscou analisar os possíveis impactos da leitura no rendimento do IDEB dos anos iniciais em Humaitá/AM. Por meio de levantamentos de dados oficiais das escolas alvo da pesquisa, onde também verificamos, por meio desses documentos, se a leitura aparece como critério de qualidade do ensino voltado para os anos iniciais, buscando assim, o levantamento comparativo do maior e menor IDEB do Município.

METODOLOGIA

Este artigo se ampara na pesquisa qualitativa em educação, tendo como dados, um estudo bibliográfico com ênfase no conceito de Leitura e Avaliação. Utilizamos dados do IDEB para levantamento documental que mostram o rendimento do IDEB das escolas municipais de Humaitá/AM e questionário aberto produzido via *docs google*, enviado a docentes das escolas municipais identificadas com maior e menor rendimento no IDEB .

A abordagem qualitativa aqui adotada tem como base a compreensão de Oliveira (2007), ao pontuar que este tipo de abordagem “tende buscar as informações certas para explicar com profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objetivo de pesquisa” interpretando os fatos e transmitindo uma compreensão.

A pesquisa teve como sujeitos pesquisados, professoras e pedagogas das escolas municipais de Humaitá/AM, (escolas identificadas com maior e menor índice de qualidade apontadas pelo IDEB, disponíveis no site do INEP) que aceitaram colaborar mediante convite enviado por e-mail, juntamente com a proposta da pesquisa e, a resposta positiva destas colaboradoras indica seus consentimentos na divulgação dos dados, conforme Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE, submetido e aprovado no CEP sob protocolo de número CAAE: 24083319.0.0000.5020³), no qual as mesmas possuem a garantia do anonimato e a preservação de suas identidades.

Os dados foram levantados de forma remota através de um questionário que foi enviado pelo endereço de e-mail utilizado como meio de comunicação mais viável, que foi respondido de maneira escrita e espontânea pelas professoras e pedagogas das escolas mencionadas, que devolveram o questionário também através de *e-mail*. Foram enviados questionários para 15 colaboradores, entre professores/as e equipe gestora e pedagógica, porém apenas 4 questionários foram devolvidos com as respostas.

³A pesquisa está inserida no Projeto Guarda-Chuva intitulado *A produção dos sujeitos no campo das significações e da docência e do ensino nos diversos contextos de formação*.

Quadro 1 -Perfil dos participantes da pesquisa

PERFIL DOS (A) PARTICIPANTES DA PESQUISA					
	Idade	Sexo/gênero	Graduação	Atuação profissional	Tempo de atuação profissional
C1	31	Feminino	Superior	Pedagogia	8 Anos
C2	26	Feminino	Superior	Pedagogia	3 Anos
C3	26	Feminino	Superior	Pedagogia	28 Anos
C4	51	Feminino	Superior	Pedagogia	2 Anos

Fonte: Dados organizados pelos autores

O quadro foi elaborado com o objetivo de apresentar os sujeitos da pesquisa num posicionamento demográfico, tal como: idade, sexo, campo de atuação profissional e tempo de atuação profissional. Nomeamos as colaboradoras desta pesquisa pela ordem da devolutiva dos questionários. Assim, vamos chamá-las de colaboradora C1, C2, C3 e C4, de modo que suas identidades sejam preservadas, como manda a ética na pesquisa. O quadro a seguir está organizado com as perguntas enviadas via e-mail e respostas dadas pelas colaboradoras. Assim, (P) é a forma como chamamos a palavra pergunta, as mesmas estão destacadas em negrito e (C1, C2, C3 e C4) é a forma como chamamos as colaboradoras seguidas da ordem numéricas (de acordo com a devolutiva das respostas).

Cabe destacar que entre os sujeitos participantes que manifestaram interesse e devolveram os questionários respondidos, contabilizamos 3 professoras que atuam nos anos iniciais, sendo 2 da escola com maior índice e 1 professora da escola com menor índice, e 1 pedagoga da escola de menor índice (recém contratada). As entrevistas foram realizadas de forma remota através de um questionário que foi enviado pelo endereço de e-mail utilizado como meio de comunicação mais viável, que foi respondido de maneira escrita e espontânea pelas professoras e pedagogas das escolas mencionadas, que devolveram o questionário também através de e-mail.

Foram enviados questionários para pelo menos 20 colaboradores (a), sendo dez de cada escola, entre professores e equipe gestora e pedagógica, porém apenas 4 questionários foram devolvidos com as respostas. Cabe destacar que entre os sujeitos participantes que manifestaram interesse e devolveram os questionários respondidos, contabilizamos 3 professoras que atuam nos anos iniciais, sendo 2 docentes da escola com maior índice e 2 professoras da escola com menor índice.

REFERENCIAL TEÓRICO

As literaturas consultadas a respeito do conceito de leitura mostram que a discussão sobre a importância da leitura na educação das escolas públicas no Brasil vem sendo ampliada, entretanto, a maioria das escolas ainda não conseguem atender as reais necessidades do ensino voltado para leitura e interpretação textual, sendo a leitura, considerada uma das modalidades de ensino que serve como base para os diversos tipos de conhecimentos adquiridos nos espaços escolares e não escolares.

Pelo olhar crítico de muitos autores, isso está longe da realidade educacional brasileira, já que o ranqueamento nacional mostra uma defasagem no ensino público, assim, se a leitura torna-se um fator determinante no sucesso do ensino, esta ainda pode ser considerada insuficiente quando se observa os índices do IDEB, considerando que os testes aplicados levam em consideração a leitura e interpretação nas diversas áreas do conhecimento. Sobre o IDEB, cabe destacar que este tem sido utilizado.

Como indicador da qualidade da educação ofertada pelo sistema educacional brasileiro, o IDEB, tem como característica ser sintético, por ser o resultado do produto entre a taxa de rendimento (taxa de aprovação) e o desempenho obtido pelos alunos nas avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, onde, por esta, são avaliados em suas competências de leitura e em resolução de problemas (ANDRADE, 2019, p. 18).

Entende-se que a leitura sempre fará parte do convívio educacional, isso mostra que o sujeito ao sair de um determinado espaço para outro, às vezes se depara com algo que já conhece, logo sua percepção se liga a uma imagem ou objeto. Numa visão piagetiana, esse modo de observação é concretizado pela criança quando a mesma inicia seu processo educativo na escola, algumas dessas crianças ao entrar na escola não conseguem aprender os conteúdos escolares, assim, inferimos que isso acaba determinando um resultado negativo nos resultados das avaliações externas.

A leitura ocorre em diversos momentos e espaços, sejam escolares e não escolares, como em livros escolares ou de literatura, filmes, interação nas redes sociais, observação de um jogo de futebol pelos meios digitais ou presencial, placas de propagandas, de símbolos, semáforo, sinais e cores. Também ocorre quando os sujeitos observam os lugares por onde passam, observam a hora em relógios, fazem a conferência de algum comprovante de energia, das compras em supermercados, até mesmo em simples movimento, como cruzar a rua e entre outras coisas do cotidiano (MARTINS, 1992).



Dessa forma entendemos que é possível uma relação entre a leitura e os resultados positivos no IDEB, já que os modos de leitura são amplos e fazem parte do cotidiano dos ambientes escolares. Por entendermos que a melhora na qualidade de ensino pode ser alcançada quando a escola conseguir formar de fato alunos leitores ou seja, leitores que saibam ou se aproximam da interpretação dos diversos gêneros textuais foi que nos arriscamos nesta investigação.

Vale lembrar que existem leitores alfabetizados e letrados, ou seja, aquele que lê, entende e interpreta o que leu, por outro lado existe aquele alfabetizado apenas, (chamado de analfabeto funcional) que lê as palavras, mas não compreende o que leu, e ainda aquele que não alfabetizado, que não lê as palavras, mas faz interpretações a partir de seu conhecimento de mundo (SOARES, 2004).

A leitura é um desafio a ser enfrentado por grande parte das escolas em direção a qualidade do ensino brasileiro. Cabe ressaltar que existe uma parcela de professor (a), tendo consciência da importância da leitura e sua prática na sala de aula, a leitura torna-se determinante para o sucesso nos índices do IDEB, entretanto, em muitos casos esses profissionais estão despreparados, ou sem recursos pedagógicos para fazer esse trabalho.

O curso que o formou, na maior parte das vezes, não o preparou para a sua mais importante tarefa – a literatura foi tratada apenas como uma atividade decorativa, marginal, um apêndice das outras disciplinas, a leitura não fica longe dessa questão, pois a mesma, em muitos casos, acaba sendo mecânica e obrigatória, além disso, muitos discentes, na graduação, não deram/dão importância às atividades de leitura, minimizando tais práticas. Os mecanismos de formação docente precisam estar atentos a esta questão, pois os aspectos negativos e/ou positivos relacionados à leitura, vivenciados na graduação, acabam refletindo nas práticas docentes nas salas de aula na educação básica.

Neste sentido, um professor-leitor com amplo conhecimento dos diversos gêneros textuais e dotado de práticas de ensino, cujo objetivo é desenvolver as habilidades e competências de leitura de seus alunos, possua também o gosto pela leitura, assim, concordamos que “para acompanhar o processo de formação do aluno-leitor é imprescindível que o professor tenha construído, para si próprio, uma história de leitor” (MARIA, 2002, p. 9). De tal modo, é essencial que o docente dos anos iniciais possa preparar os alunos para serem leitores autônomos e críticos no decorrer de seus processos educativos.

A obtenção da leitura nos anos iniciais pode ser um fator de sucesso na formação do sujeito-leitor, pois é durante esse processo de ensino que o aluno poderá descobrir o prazer pela leitura ou não, porém o mesmo pode se frustrar em não aprender a ler. O que se espera do ensino

para a educação escolar, levando em consideração a leitura, não é somente um número quantitativo de leitores, mas sim qualitativos, onde os estudantes possam fazer uso da leitura escolar de forma ampliada, ou seja, estabelecer relações entre o que se lê na escola (leitura das palavras) com o que se lê fora dela (a leitura de mundo), assim, estes serão capazes de inferir, refletir, analisar e posicionar-se criticamente perante os fatos observados/lidos.

Se isso ocorrer, há uma chance da escola em que este esteja inserido, de apresentar um índice positivo nas avaliações externas, já que tem sido objetivo do IDEB, mostrar se o sistema educacional tem sido eficaz não no rendimento escolar do aluno, dentre outras questões. Levando em consideração o conceito de leitura, Martins (1982), aponta que esta tem sido considerada como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem.

Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação histórica entre o leitor e o que é lido. As inúmeras concepções vigentes de leitura, segundo Martins (1982), podem ser sintetizadas em duas caracterizações: a primeira como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); a segunda como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitiva-sociológica). Tais aspectos podem ser observados na narrativa de Paulo Freire quando relata sua relação com a leitura. Destaca que:

A leitura' do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da 'leitura' do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 1989, p. 11).

O relato freireano remete entender que cada um de nós apresenta uma história de vida, onde passamos por várias fases e dificuldades em relação ao ensino da leitura, porém a leitura de mundo precede a leitura das palavras escritas, pois ao adentrarmos o espaço escolar carregamos conosco várias experiências e vivências cotidianas que nos remetem a situações de

interpretação, ou seja, levamos para a escola a leitura de mundo, mas que deve ser ampliada no espaço escolar, de modo também a desenvolver a leitura da palavra, mas não a leitura mecânica, desconectada dos sentidos e significações que cada palavra representa para o sujeito.

As ações cotidianas estão relacionadas à forma como o ser humano aprende a ler. As experiências adquiridas na infância possibilitam o processo educativo, a leitura escrita oportuniza o sujeito entender e interpretar aquilo que já percebia antes da entrada na escola, é durante a entrada na escola, que passamos a entender essas novas linhas de conhecimentos.

Com relação conceito de avaliação, cabe destacar que esta tem se tornado um instrumento formal na educação escolar podendo afetar positiva ou negativamente o processo de ensino, pois mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, pois a concepção de aprendizado dos conteúdos escolares tem girado em torno dela. A avaliação centraliza toda a atenção nos exames e nas provas, sendo que a verdadeira função deveria ser auxiliar na construção de uma aprendizagem satisfatória, o que nem sempre acontece.

Segundo os PCN's (1997) a avaliação tem significado a emissão de juízo de valor sobre a realidade do ensino e aprendizagem passíveis de questionamentos, seja propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito de sua consequência. É possível entender que a avaliação não acontece num vazio conceitual, tem todo um processo de ensino para a qualidade do resultado final, sendo que o verdadeiro papel da avaliação é de auxiliar na construção da aprendizagem significativa, superando assim o autoritarismo e estabelecendo autonomia ao educando.

Para que isso realmente ocorra, é necessário que o educador planeje sua prática pedagógica compreendendo a individualidade e necessidade em que cada um dos seus alunos se encontra, para que possa trabalhar com eles, fazendo-os avançar no que se refere aos conhecimentos necessários. A esse respeito, Luckesi (2011), aponta que a escola tem levado em consideração somente a promoção no final no período escolar, predominando a nota obtida, não importando como foram obtidas. O autor destaca que em muitos casos, as notas finais são operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo no processo de aprendizagem.

Um percentual dos pais fica, na expectativa das notas dos filhos, fazendo com que os alunos, em vez de estudar para aprender, estudem somente para passarem na prova, de modo que, o importante é que tenham notas para serem aprovados. Neste formato de avaliação, as escolas acabam incentivando o aluno agir em função de construir resultados, sem levar em consideração a aprendizagem em meio ao processo formativo, utilizando da avaliação como classificação para uso de aprovação ou reprovação no fim do ano letivo.



O professor acaba cumprindo uma exigência burocrática, pois a cobrança ao professor é feita pelo papel escrito e não quanto ao processo de reflexão produzida em sala de aula na relação professor/aluno/conteúdo, e o aluno, por sua vez, acaba focando em práticas memorativas para adquirir a pontuação/nota necessária para aprovação, sem levar em consideração a aprendizagem.

Com base em Luckesi (2011), entendemos que a avaliação é essencial na educação, sendo ela a reflexão transformada em ação, ação essa que pode levar os estudantes à novas reflexões na trajetória de construção de conhecimentos. Para o autor, avaliação e planejamento são atividades que se completam, porém em vez de serem valorizados em seus aspectos educacionais, são transformados em atividades burocráticas e formais. No planejamento devem ser definidos os objetivos a ser alcançado, as estratégias de ensino, as formas de avaliar e refletir nos resultados a serem atingidos.

Ainda sobre avaliação, Estebam (2003) aponta que a prática avaliativa foi adotada desde o início como caminho de controle, indicada à seleção, ou seja, a inclusão de alguns e exclusão de outros. Mas esse termo “avaliação” é atualizado, pois por muito tempo usou-se o chamado “exame” pois as histórias dos exames escolares já é um pouco mais longa. Os exames escolares foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII acoplados com a emergência da modernidade.

Sobre a história da avaliação como parâmetro para medir conhecimento, esta registra, segundo Estebam, (2003), que o primeiro resquício sobre o exame se deu na sociedade chinesa nos anos de 1.200 a.C, onde não aparece como instrumento educativo, mas sim como forma de controle e manutenção social. Neste período, o exame tinha um papel mediador entre os sujeitos do sexo masculino e o serviço público e possuía a missão de “selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que se seriam admitidos no serviço público” (ESTEBAN, 2003, p. 30).

No século XVII, o exame é tomado como objeto de reflexão pedagógica, com Comenius, quando este toma o exame como um espaço de aprendizagem e não de apenas verificação da aprendizagem, ao considerar o exame como metodologia, convida a repensar a prática pedagógica para atingir a melhor forma de “ensinar tudo a todos”. Se o aluno não aprendesse era necessário refletir sobre o método utilizado em função de promover a aprendizagem do mesmo (PIMENTA; CARVALHO, 2008).

Estebam (2003) também conta que La Salle, no século XVII-XVIII, propõe o exame como supervisão permanente, os alunos passavam por uma avaliação que permitia a passagem de um nível para outro, se atingissem satisfatoriamente os objetivos da lição e dando grande atenção para não promover o aluno antes da hora, sendo que, no século XX, a pedagogia deixa

de se referir ao termo “exame” e o substitui pelo termo “teste”. Iniciando então, os estudos para medir a inteligência humana, através do coeficiente intelectual (QI), ou seja, a razão entre idade mental e idade cronológica, assim.

O teste foi considerado como um instrumento científico, válido e objetivo que poderia determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo. Entre ele se encontram a inteligência, as atitudes, interesses e a aprendizagem (ESTEBAN, 2003, p.64).

A avaliação da aprendizagem, de acordo com Luckesi (2011), começou a ser compreendida no âmbito educacional a partir de 1930, quando Ralph Tyler criou a expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos. Ele estava preocupado com o grande índice de reprovação naquela época e com isso ele supôs que as crianças não estavam tendo uma aprendizagem satisfatória e essa perda para ele era excessiva.

A partir de então, estabeleceu-se uma prática pedagógica a qual foi chamada de prática de “ensinos por objetivos” desenvolvida por meio de um sistema de ensino para construir os resultados desejados, ou seja, ensinava-se um conteúdo e diagnosticava-se, caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguia-se em frente avançando o aprendizado. Caso a avaliação fosse insatisfatória, ensinava-se novamente o mesmo conteúdo, tendo em vista obter o resultado satisfatório. Essa prática ficou conhecida como “ensino por objetivos” (LUCKESI, 2011). Essa prática pedagógica não vigorou por muito tempo nos meios educacionais com a denominação proposta, porém a prática continuou sendo a mesma com provas e exames e tem sido utilizada, em muitos casos, até a atualidade.

Na prática escolar atual usa-se o termo avaliação e se pratica exames e provas, uma vez que é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade que estamos inseridos, sendo fácil e costumeira de ser executada. Provas e exames implicam em resultados, os alunos têm sua atenção centrada na promoção, o que predomina é a nota, sendo que o aluno deveria se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos a serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo da reprovação leva o estudante a memorizar os conteúdos, mas sem a garantia da aprendizagem.

No Brasil, iniciamos a falar em avaliação da aprendizagem a partir de 1960 do século XX. A partir desse período a avaliação da aprendizagem passou a ter preocupação com o aprendizado e não apenas com a aprovação. Vale aqui destacar, neste processo, a preocupação com a importância da prática avaliativa continua, na qual o professor passa a fazer acompanhamento do desempenho do aluno no processo de aprendizagem, na tentativa de favorecer um aprendizado significativo em sala de aula. A avaliação, então, passou a ser uma

ferramenta escolar na construção de resultados. Porém, cabe destacar que as avaliações externas – em larga escala, não tem contemplado as especificidades locais cotidianas, o que pode acarretar no mal desempenho da maioria dos estudantes, pois tem sido aplicada de forma classificadora, levando em consideração os resultados obtidos e não o processo formativo.

Temos, nos apontamentos de Hoffmann (2019), a indicação de que a avaliação se constitui na educação como forma de observação direta do aluno e seu comportamento dentro da sala de aula, buscando entender discente por discente em suas maneiras especiais de viver, como aprender a ler, escrever, interpretar, observar, analisar e emitir opiniões críticas, observando como os alunos se comportam em sala de aula, se os mesmos contribuem ajudando o outro ou seja pelo meio da leitura ou escrita em algumas atividades realizadas em sala de aula, essa se torna como forma de convívio com os outros buscando ajudá-los a avançar em suas descobertas, superando seus medos, dúvidas e barreiras no desenvolvimento. Com relação a esses apontamentos, é possível inferir que os sujeitos interagem nos processos de aprendizagem, assim, os estudantes não aprendem sozinhos, mas na relação com o outro, a partir dos conhecimentos de mundo que estes possuem, ampliados na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados produzidos apresentam a forma como as colaboradoras – professoras dos Anos Iniciais – percebem a leitura e sua relação com os índices do IDEB nas escolas em que atuam. Percebemos que a grande maioria das colaboradoras apresentam essa questão como algo importante, como forma de auxílio avaliativo, tanto como meio de recurso ou estratégia para o ensino e aprendizagem do educando, destacando, em suas percepção, uma ideia satisfatória em relação ao ensino ofertado, bem como suas práticas pedagógicas.

As respostas mostram que as colaboradoras consideram as avaliações externas um elemento importante para “medir” a qualidade do ensino, sendo apenas a C4 a comentar que, mesmo considerando as avaliações externas relevantes, estas deveriam contemplar as especificidades locais, o que não ocorre, já que as avaliações levam em consideração o contexto nacional, desconsiderando as dificuldades subjetivas dos alunos e de infraestrutura das escolas, sob aspectos quantitativos.

A esse respeito cabe refletir, com base em Luckesi (1996), que as avaliações externas são comumente usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, dentro de um contínuo de posições, onde a maior ênfase é dada à comparação de desempenhos e não aos objetivos instrucionais que se deseja atingir. Desta forma, quando se fala de avaliação da



aprendizagem, muitos docentes preferem defini-la como sendo um juízo de qualidades sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão, onde “juízo” de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e o padrão ideal de julgamento.

Assim, compartilhamos o entendimento de que a avaliação que leva em consideração a média final do aluno é realizada a partir da quantidade e não da qualidade, e não garanti conhecimento mínimo exigido para o desenvolvimento do estudante (LUCKESI, 2006), trata-se, então, de uma avaliação tradicional. A avaliação tradicional a qual nos referimos está ligada ao que define Hoffmann (1996), que, segundo esta autora, este tipo de avaliação está arraigado em uma postura de avaliação que visa a classificação do aluno como reprovado ou aprovado ao final de um período escolar, e acaba culpabilizando o aluno por seu fracasso, sem provocar reflexões sobre a prática docente em função do aprendizado deste. Concordamos que,

A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com ausência de conhecimento (ESTEBAN, 1996, p. 15).

Ao contrário, a avaliação diagnóstica tem como função verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens e detectar as dificuldades de aprendizagem tentando identificar suas causas, esta avaliação pode ser realizada em qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem, pois seu principal objetivo é investigar sobre o desempenho e proceder a uma ação tendo em vista o redirecionamento da ação pedagógica (LUCKESI, 1996).

A prática de avaliação escolar, numa visão tradicional, classificatória, acaba provocando a exclusão daquele aluno considerado com dificuldades, já que a avaliação externa não contempla suas especificidades e subjetividades, assim, a avaliação classificatória pensada pelo sistema nacional tem estado contra a democratização do ensino na medida em que ela não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa.

Sobre a forma como as professoras veem os resultados do IDEB em suas escolas, as respostas dadas pela C3 e C4 apontam satisfação com últimos resultados do IDEB e apontam crescimento da evolução da escola, apresentando as metas e médias conquistadas no momento. Apesar dos índices mostrarem certo avanço nos resultados de uma das escolas, nenhuma das colaboradoras teceram criticidade com relação às formas de avaliação classificatória, mesmo



as colaboradoras que fazem parte da escola de menor IDEB mostram satisfação com a situação em que se encontra o ensino fundamental no município.

A respeito da forma como as professoras veem a relação da leitura com rendimento escolar do aluno, percebe-se as colaboradoras apontam a leitura como um dos elementos que contribuem para os índices positivos, e que a prática da leitura melhora o desenvolvimento do aluno. Sobre a relação da leitura com os índices do IDEB, as colaboradoras C2, C3 e C4 responderam que a leitura é um suporte necessário, onde cada aluno passa compreender os diversos contexto sociais e os conhecimentos inerentes aos diversos campos do conhecimento, passando a desenvolver habilidade para interpretar textos e resolver problemas, além de ampliar o conhecimento de mundo, aproximando-os de outras culturas, ampliando o repertório de vocabulário, desenvolvendo raciocínio lógico, entre outros.

Neste sentido, entendemos que as professoras colaboradoras desta pesquisa, de modo geral, consideram a leitura importante no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, e que, de alguma forma, a leitura implica nos resultados positivos e/ou negativos do IDEB. O ato de ler, nesta perspectiva, pode garantir de forma objetiva e subjetiva, resultados para o ensino e aprendizagem dos educandos, conseqüentemente, no ranqueamento de notas atribuídas pelas avaliações externas.

Em sua resposta, a colaboradora C4 afirma que a leitura se torna necessária durante o desenvolvimento do educando, de maneira que, em todas as disciplinas se faz necessário que haja, no mínimo, certo domínio do aluno, sendo que, até mesmo para o desenvolvimento das operações matemáticas a leitura e a interpretação de texto se faz presente e auxilia o estudante na sua execução das tarefas.

Todavia, o posicionamento de cada colaboradora aponta que a prática do ensino de leitura precisa de novas sugestões e ideias, o que remete entender que, a formação docente, seja inicial ou continuada, precisa ficar possibilitar práticas inovadoras, com alternativas e possibilidades de novos recursos didáticos que possam despertar no aluno o gosto pela leitura nos anos iniciais. Além da prática formativa, é preciso levar em consideração os recursos de infraestrutura escolar, considerando que o contexto local (Humaitá/AM) é considerado um local em que a maioria da população é de baixa renda, o que dificulta o acesso a livros paradidáticos e de literaturas, em geral, sendo a escola, um dos únicos lugares em que os estudantes tem acesso a estes materiais de leitura.

Diante das colocações de cada colaboradora, as respostas nos mostram a importância do rendimento como algo positivo para cada uma, ou seja, o aspecto positivo levará o aluno ao

progresso, pode-se destacar a resposta da C4 que destaca a leitura como um elemento facilitador na ação educativa do aluno, seja ela ocorrendo em uma realização de provas ou em outras atividades.

As colaboradoras apontam que estas têm acompanhado a leitura dos alunos bem de perto, e que essa ação “é justamente por apostarmos na construção de bons leitores para então termos ótimas avaliações, se os alunos conseguem ler e interpretar com maior êxito, logo podem desempenhar as outras ações que as disciplinas exigem” (C4). Sobre a escola utilizar a leitura como critério didático na melhoria da qualidade do ensino, as respostas das colaboradoras apontam afirmativamente que estas tem utilizado a leitura como estratégia. Entre as respostas, percebe-se que as escolas utilizam a leitura como critério didático na melhoria da qualidade do ensino.

Para a colaboradora C1, o uso é pelo meio de projeto de leitura e escrita; a C2 afirma que seus alunos fazem leitura todos os dias individualmente e se vê como uma professora responsável. “Na sala de aula os professores seguem o critério de leitura individual e também conjunta, e quando nossos alunos apresentam dificuldades na leitura, a equipe gestora providencia aulas de reforço” (C3). “Contamos com professores que tomam a leitura de alunos por turmas e individualmente. Além dos professores trabalharem com livros e atividades votadas para a leitura dentro da sala de aula” (C4). Em relação ao uso de livros paradidáticos na sala de aula, as colaboradoras de cada escola responderam que trabalham esse tipo de leitura pelo menos mais de três vezes ao mês.

A questão que aborda a forma como as colaboradoras avaliam a relação da leitura com a qualidade de ensino de sua escola e as avaliações externas, estas apontam que a leitura é importante no processo de aprendizagem, conseqüentemente, acaba interferindo nos resultados do IDEB. A colaboradora C1 respondeu que “a leitura exerce o papel fundamental na aprendizagem dos alunos, pois é através dela que eles vão se aperfeiçoando nos diversos conteúdos existentes”. A C2 descreveu a leitura como ótima e satisfatória e que a seu ver, cada questão apresentada se completa. O posicionamento das colaboradoras C3 e C4 se aproximam ao escreverem que a leitura é bem significativa, já que esta (a leitura) é fundamental em qualquer área do conhecimento, principalmente, quando se trata de leitura de mundo.

As respostas levam a entender que as colaboradoras, de forma geral, consideram a leitura um instrumento de formação capaz de desenvolver e ampliar os conhecimentos de mundo que os alunos trazem consigo ao adentrar o universo escolar, porém precisa ser ampliado

a partir do conhecimento escolar, sendo a leitura, importante mecanismo de sucesso nos resultados das avaliações externas, já que os conteúdos aplicados exigem do aluno, capacidade de leitura e interpretação dos diversos gêneros textuais e pensamento lógico, ajudando na resolução de problemas e aquisição da linguagem escrita, fazendo-se necessário para o desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar os possíveis impactos da leitura nos resultados do IDEB das duas escolas, de maior e menor índice no ranqueamento entre as escolas municipais de ensino fundamental I, em Humaitá/AM. Os dados mostraram que duas escolas se destacaram entre melhor e pior índice, sendo a Escola Rosa de Sarom com maior nota no IDEB e a Escola Nossa Senhora do Carmo com a menor nota. Nestas escolas, foram consultadas as professoras que atuam nos anos iniciais, a respeito da temática com questionário aberto, elaborado e enviado via *Docs google*.

As repostas apontaram que as colaboradoras percebem a leitura como elemento formador importante que contribui positivamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Também mostraram que a leitura contribui diretamente com os resultados do IDEB, seja de forma positiva ou negativa. Não foi possível verificar nas respostas, posicionamentos críticos com relação às avaliações externas, que tem sido produzida arraigada em modelos de avaliação classificatória e excludente, buscando um ranqueamento entre melhor e pior IDEB.

Em meio aos questionamentos sobre os altos e baixos índices do IDEB em Humaitá, os resultados apontaram que existe escolas com os índices relativamente satisfatórios no município, entretanto, uma indagação permanece: tais escolas, de fato, estão preocupadas com o processo de ensino e aprendizagem ou com os resultados do IDEB que acaba expondo-as à sociedade, seja de forma positiva ou negativa? Talvez esta questão seja palco para novas investigações, já que não foi possível perceber nas respostas das professoras tal entendimento.

Assim, segue a busca por respostas que mostrem de fato a preocupação com a qualidade do ensino nas escolas públicas de Humaitá-Am, fato esse que nos coloca diante de novos estudos, novas pesquisas, novos debates, de nova sugestões e novas indagações referente a educação em nosso país. Ao inserir as questões relacionadas ao



AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à CAPES pelo financiamento ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Humanidades – PPGECH/UFAM e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM pelo incentivo de bolsas durante a graduação e pós-graduação, o que permitiu/permite a execução da pesquisa no âmbito da UFAM.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria das Graças Aires de Medeiros. **Da compreensão à interpretação do IDEB para aferir a qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental:** estudo de caso no Município de Araguaína – Tocantins. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Palmas-To. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.** Disponível: <<https://wwwportal.inep.gov.br/wuebguest/ideb>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BENIGNA, Villas Boas, **Conversas Sobre Avaliação.** 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2019.

CURY, Augusto Jorge, **Nunca Desista dos Seus Sonhos.-** Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HOFFMANN, Jussara, **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

HADJI, C. (1994). **A avaliação, regras do jogo:** Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Ed.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 6ª edição, São Paulo, SP: Editora Cortez, 1997.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita:** Livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2002.



MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** Coleção Primeiros Passos. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POPHAM, W.J. (2008). **Transformative assessment.** Alexandria: ASCD.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Jan /Fev /Mar /Abr, Nº 25, 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.