

Ações pedagógicas de incentivo à leitura e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa (2005 a 2019): um estudo em escolas públicas do Distrito Federal

Pedagogical actions to incentive reading and the results of the portuguese SAEB (2005 to 2019): a study in public schools in the Federal District



Alessandra de Oliveira Vilela*
Girleene Ribeiro**

Recebido em: 26 jun. 2023
Aprovado em: 10 set. 2025

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e teve como objetivo analisar os efeitos de ações relacionadas à leitura sobre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de Língua Portuguesa em escolas públicas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Região Administrativa do Gama, Distrito Federal (DF). A pesquisa utilizou um método qualitativo. Foi realizada análise documental e entrevista semiestruturada com dois diretores e professores do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental de duas escolas selecionadas, uma com maior e outra com menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Foram analisados, também, dados do SAEB disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e houve, ainda, o registro de imagens das bibliotecas das escolas públicas dos anos iniciais. Os dados das entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados encontrados indicaram que ações pedagógicas eficazes de leitura contribuem para os resultados do SAEB. Conclui-se que a pesquisa realizada possibilitou a compreensão dos fatores relacionados à leitura que podem repercutir no desempenho dos estudantes em avaliações externas em larga escala, como o SAEB.

Palavras-chave: Educação. SAEB. Leitura. Ensino Fundamental. Avaliação educacional.

Abstract: This paper aims to identify the hiring process for interns within public administration entities affiliated with the Secretaria This research was developed as part of the professional master's degree program in Education at the Faculty of Education, University of Brasília. The objective was to analyze the possible effects of actions related to reading on the SAEB results of the Portuguese Language in public schools of the early years of elementary education in the Administrative Region of Gama, Federal District (DF). The research used a qualitative method. Documentary analysis and semi-structured interviews were conducted with two principals and teachers from the 3rd and 4th grades of two selected schools with higher and lower Ideb scores. SAEB data made available by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira were also analyzed. In addition, images of the libraries of the public schools in the early years were recorded. Subsequently, the description of the results of the interviews was used and content analysis techniques were employed, according to Bardin (2011). The results found indicated that effective pedagogical actions for reading contribute to the SAEB results. It can be concluded that the research made it possible to understand the factors that can have an impact on student performance in large-scale external evaluations.

Keywords: Education. SAEB. Reading. Elementary School. Educational assessment. within non-formal education.

*Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante do Grupo de pesquisa – Política e Avaliação da Educação Básica e Superior. Contato: aleseduca@hotmail.com

**Doutora em Educação pela UnB. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB. Líder do Grupo de Pesquisa Política e Avaliação da Educação Básica e Superior. Contato: girleene@unb.br

Introdução

Em 2019, apenas 57% dos estudantes brasileiros do 5º ano do Ensino Fundamental alcançaram aprendizado considerado adequado em Língua Portuguesa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o percentual esperado seria de 70%. Em 2024, espera-se que o percentual de estudantes no nível adequado seja elevado a 80%, segundo a Meta 7 do Plano Nacional de Educação¹ (Brasil, 2014b).

De acordo com dados da Prova Brasil, divulgados em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), 70% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio obtiveram grau insuficiente em Língua Portuguesa (Brasil, 2018). Após 12 anos frequentando a escola, a maioria dos estudantes brasileiros não consegue, nem sequer, identificar o assunto principal de um texto após a leitura. Elevar a proficiência leitora dos estudantes tem sido uma tarefa difícil, sendo necessário investimento em ações pedagógicas de incentivo à leitura, principalmente na base. Ou seja, é preciso investir na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que essas deficiências em leitura não perdurem ao longo da educação básica.

A problemática que envolve a leitura é cumulativa, visto que começa nos Anos Iniciais e perpetua-se no Ensino Médio e, até mesmo, no Ensino Superior. No Distrito Federal, em 2019, observou-se que apenas 65% dos estudantes do 5º ano da rede pública apresentaram aprendizado adequado na competência leitora e de interpretação de textos no SAEB, segundo dados no Portal QEdú. Esse portal foi desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann e tem por objetivo permitir que a sociedade brasileira acompanhe a qualidade do aprendizado dos estudantes nas escolas públicas e particulares das cidades brasileiras (QEdú, 2019).

Os índices insatisfatórios em leitura apresentados por meio do SAEB evidenciam, há décadas, uma realidade que deve ser enfrentada no aspecto da competência leitora na sala de aula. Esse é um dos itens responsáveis por elevar ou diminuir a qualidade do ensino de uma escola, a depender da inserção de metodologias e práticas para essa competência. As avaliações externas internacionais ratificam os resultados muito insatisfatórios em leitura dos estudantes brasileiros.

No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado a cada triênio, entre os 77 países participantes, o Brasil, na edição de 2018, atingiu 413 pontos, enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi de 487 pontos. Com esse resultado, o país ocupou a 57ª posição em relação ao índice de leitura, sendo um dos piores resultados da América Latina. Desde as primeiras edições do Pisa, a educação brasileira figura nas últimas posições, o que apresenta estagnação nos últimos dez anos, em razão da insuficiência de políticas públicas eficazes para incentivar a leitura na sociedade brasileira.

“O Brasil está andando de lado, não está evoluindo. É difícil piorar, pois já estamos no final da tabela”, disse o presidente do Inep à época, Alexandre Lopes (INEP, 2018).

Ressalta-se que a qualidade na educação é um anseio da população brasileira, o que é essencial para a formação do cidadão. Com foco nesse objetivo, o Instituto Pró-Livro, responsável pela pesquisa *Retratos da Leitura*, revelou, na quarta edição, dados sobre o envolvimento dos professores com a literatura. Apesar de 65% dos professores afirmarem que gostam muito de ler, 50% responderam não ter lido nenhum título recentemente (Instituto Pró-livro, 2015). É evidente que, quando o professor deixa de cumprir o seu papel como leitor, terá mais dificuldade em incentivar o hábito da leitura, e será quase impossível incutir esse hábito no estudante.

Na sua quinta edição, de 2019, a pesquisa *Retratos da Leitura*² indicou que a proficiência em leitura na sociedade brasileira é precária, ou seja, o brasileiro lê pouco e lê mal, considerando a média obtida de livros lidos, que é de quatro a cada ano. Contudo, se forem retirados os livros didáticos, o número cai para 2,9. A pesquisa considera leitor quem leu ao menos um livro nos últimos três meses e não leitor quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses (Instituto Pró-livro, 2019).

Em países com melhores índices na educação, como França e Portugal, é assumida como meta nacional a compreensão do princípio alfabético em currículos da Educação Infantil (France-Men, 2015; Portugal, 2016 apud Moraes; Silva; Nascimento, 2020). Os estudos de Campos et al. (2011) comprovam que, ao empreender esforços na base, que é a educação infantil, os rumos da educação brasileira repercutirão em melhores resultados nas avaliações externas. Em uma pesquisa realizada sobre a contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental, os autores indicaram um nível de qualidade comprometida na maioria das instituições avaliadas em três capitais brasileiras. A pesquisa ressaltou ainda que a frequência das crianças na pré-escola de boa qualidade influencia positivamente o desempenho dos estudantes na *Provinha Brasil*³.

Sob essa perspectiva, estudantes que iniciam a Educação Infantil com um letramento de boa qualidade obterão melhores resultados na proficiência leitora nos anos seguintes. A pesquisa *Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares* indicou que a presença de um professor envolvido em atividades de leitura, que incentiva os estudantes a frequentarem a biblioteca, aumenta o desempenho em Língua Portuguesa em até sete pontos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que representa 63% de um ano de aprendizado (Instituto Pró-livro, 2019).

O SAEB foi instituído em 1990 e tem sido o principal sistema de avaliação da qualidade da Educação Básica. Além de aferir a qualidade da educação básica, oferece subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas educacionais. O SAEB perpassou vários governos

durante três décadas e obteve inúmeros aprimoramentos. Em 2019, passou por nova reformulação, com a unificação dos nomes das avaliações que, anteriormente, tinham nomes diferentes: *Prova Brasil*, *Avaliação Nacional da Educação Básica* (Aneb) e *Avaliação Nacional da Alfabetização* (ANA), sendo agora todas identificadas como SAEB e com a mesma periodicidade de aplicação (Brasil, 2019). Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação (MEC) tem atuado para aperfeiçoar as avaliações externas, tem deixado de lado o empenho para a universalização das bibliotecas.

Tendo em vista a escassez de estudos que relacionem os resultados do SAEB às ações e práticas de leitura dos estudantes, bem como a lacuna existente na literatura sobre essa temática no contexto do Distrito Federal, evidencia-se a relevância do presente estudo.

Frente ao exposto, a pergunta que orienta o desenvolvimento desta pesquisa é: qual a relação entre as ações pedagógicas de incentivo à leitura e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal? Nessa perspectiva, o objetivo geral é analisar a relação entre ações pedagógicas de incentivo à leitura em escolas públicas no Distrito Federal e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental. A fim de alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: analisar a série histórica dos resultados do SAEB de Língua Portuguesa de 2005 a 2019 das escolas públicas do Distrito Federal; descrever, com base em fotos, a infraestrutura física dedicada à leitura das escolas públicas dos Anos Iniciais do Gama, região do Distrito Federal; investigar a percepção dos professores e diretores de duas escolas públicas dos anos iniciais do Distrito Federal sobre as ações pedagógicas de incentivo à leitura; elaborar produto técnico em forma de material didático para os professores sobre como incentivar a leitura dos estudantes de forma envolvente e com qualidade em sala de aula.

Metodologia

A presente pesquisa utilizou um método qualitativo, com análise documental e entrevista semiestruturada⁴ com dois diretores e quatro professores do 3º e do 4º anos do ensino fundamental de duas escolas selecionadas com maior e menor Ideb na região do Gama, no Distrito Federal. Foram analisados os resultados do SAEB dos anos iniciais do ensino fundamental disponibilizados pelo Inep, e houve também o registro de imagens das bibliotecas das escolas públicas dos Anos Iniciais que configuraram a amostragem da pesquisa, localizadas na mesma Região Administrativa (RA) do DF.

Os participantes foram os dois diretores, um de cada escola, um professor do 3º ano do Ensino Fundamental e um professor do 4º ano do Ensino Fundamental de cada uma das duas escolas selecionadas, sendo os professores escolhidos a critério do diretor. A seleção dos professores de 3º e 4º anos

do Ensino Fundamental ocorreu pelo fato da maioria dos estudantes obterem a consolidação da alfabetização nessas turmas e, assim, ser possível analisar as ações pedagógicas de leitura. A fundamentação teórica para o tratamento e a análise das entrevistas e demais dados contou com autores como Bardin (2011), Soares (2014, 2019), Silva (2020), Failla (2021), Albuquerque e Ferreira (2020), Araújo (2017), Jacomini e Penna (2016) e Gomes e Vidal (2021) que discutem aspectos relacionados ao letramento, avaliação externa, formação docente e práticas de leitura na escola pública.

A reformulação do SAEB: novos desafios para leitura

O SAEB consiste em um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar diagnósticos relativos ao desempenho dos estudantes. Em Língua Portuguesa, o sistema avalia os conhecimentos, com ênfase em leitura, com objetivo de verificar se os discentes compreendem o texto em seus diferentes estágios, o que envolve a análise e a interpretação. Assim, é preciso que o leitor demonstre habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar as mensagens dos textos. Para tanto, é necessário que os estudantes tenham apreço pela leitura, a fim de obterem melhor aproveitamento nos testes (INEP, 2022).

Além de coletar dados sobre a qualidade da Educação Básica, o SAEB procura conhecer condições internas e externas à escola que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários aos estudantes, professores e diretores, sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

O SAEB passou por uma série de aprimoramentos ao longo dos anos, sendo que sua última atualização ocorreu em 2019. Os principais marcos dessa atualização foram: (1) a implementação da avaliação da Educação Infantil, por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas e (2) a atualização das matrizes de avaliação do SAEB para o Ensino Fundamental, no qual contempla as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As avaliações do SAEB são aplicadas a cada dois anos para estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Os testes aplicados ao 2º ano do Ensino Fundamental têm como objetivo avaliar a conclusão do ciclo de alfabetização dos estudantes – nas edições anteriores a avaliação acontecia no 3º ano do Ensino Fundamental. Com a reformulação, houve também a inclusão de outros formatos de itens nos testes cognitivos, que passaram a contemplar, além dos itens de resposta selecionada de múltipla escolha, itens abertos de resposta construída e a digitalização das avaliações de forma progressiva. Espera-se que, estas alterações, elevem os índices de aprendizagem dos

estudantes e que, as provas aplicadas de forma digital, agilizem os resultados para um diagnóstico eficaz. As mudanças serão graduais, ocorrendo até o ano de 2026 (Brasil, 2022).

Segundo os parâmetros de atualização do Novo SAEB, foram acrescentados dois itens de extrema importância ao componente curricular do 2º ano do Ensino Fundamental: fluência em leitura e a produção textual. Na produção textual dos estudantes, há a previsão de uso da tecnologia para que haja a correção automatizada, em que reduz o tempo para os resultados (Brasil, 2022).

Na descrição dos níveis de Língua Portuguesa do SAEB⁵, em 2019, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal alcançaram a média 222, considerada uma aprendizagem proficiente de nível 4. Em 2021, devido à pandemia, a média reduziu para 218, permanecendo no mesmo nível. Desse modo, para o alcance do nível 6, considerado avançado, faltam ainda 32 pontos.

Figura 1 – Evolução da nota do SAEB dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal



Fonte: QEDu (2021).

O SAEB, com o passar dos anos, tem recebido críticas que precisam ser avaliadas, como a de ser uma prova unificada que não considera a condição socioeconômica ou determinadas especificidades dos estudantes, principalmente daqueles que possuem necessidades especiais. Sendo assim, torna-se injusto comparar, segundo os mesmos critérios, escolas que atendam, em quantidades variáveis, alunos com diferentes e diversas especificidades, “Os resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. A mera existência do diagnóstico produzido pela Prova Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados” (Brasil, 2008).

Considerando que a leitura é condição essencial para que o estudante possa compreender o mundo e suas próprias experiências e, além disso possa inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que a escola proporcione as oportunidades de construção das competências linguísticas necessárias para se formar um leitor competente. Para elevar o nível de proficiência leitora dos estudantes, é preciso executar na escola um trabalho efetivo e contínuo que alie a leitura à escrita, ressignificando, assim, a prática docente e contribuindo para o aprimoramento das competências

e habilidades contempladas pelo SAEB (Silva, 2020).

Ao observar a baixa eficácia das políticas públicas de leitura no panorama brasileiro, tornam-se urgentes ações que precisam ser assumidas pela sociedade civil, pela iniciativa privada e pelo poder público para o desenvolvimento social e econômico dessa nação. A ampliação da leitura é uma das urgências desse século e, em meio a tantas tecnologias, temos fracassado no estímulo a ela. É necessário que haja maior empenho e o acompanhamento de um setor responsável no governo, para verificar se os documentos que regem as ações de leitura estão sendo cumpridos. Além disso, é fundamental garantir que os profissionais da educação estejam não apenas empenhados, mas também dispostos a condições mínimas de trabalho para que o letramento tenha início de forma eficaz já na Educação Infantil.

Investimentos no letramento da educação infantil para melhores resultados no SAEB

A leitura e a escrita são direitos humanos fundamentais e constituem uma necessidade básica de aprendizagem. Quanto mais cedo a criança for estimulada à leitura, melhores serão os hábitos desenvolvidos, refletindo-se positivamente em sua oralidade e produção escrita. Como destaca Soares (2003), o letramento precoce, aliado às práticas intencionais e contextualizadas, é essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos. No entanto, as políticas de leitura e escrita voltadas ao letramento na Educação Infantil, nas escolas públicas brasileiras, ainda ocorrem de forma pontual e com pouca intencionalidade pedagógica. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, por isso os espaços de aprendizagem devem ser ricos e diversificados, com vistas a promover o desenvolvimento holístico da criança (Brasil, 2018).

A Educação Infantil é uma etapa que precisa de melhor acompanhamento. Araújo (2017, p. 351), por exemplo, alerta para a necessidade de a escola atuar na Educação Infantil com letramento: “a escola precisa ampliar as práticas letradas das crianças, favorecendo situações em que os eventos de letramento possam acontecer cotidianamente. Se não podemos negar o direito da criança ao brincar, não podemos também negar-lhe o direito a participação na cultura letrada.”

Os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil, atualizado em 2018, enfatizam a importância de se ter maior clareza acerca da perspectiva da atuação dos professores na Educação Infantil, haja vista o potencial de aprendizagem dessas crianças. Para alcançar esse objetivo, é primordial atuar com intencionalidade pedagógica, ou seja, tomar decisões deliberadas, com objetivo e propósito, seja durante os momentos da rotina, seja durante

as propostas de experiências nas atividades. O trabalho pedagógico precisa ser conduzido e mediado em um rico contexto de aprendizagens significativas (Brasil, 2018).

A categoria discussão teórica sobre a língua escrita nessa etapa de ensino tem apresentado importantes contribuições advindas das pesquisas mais recentes na área da Psicologia Cognitiva e da Neurociência, apoiando a necessidade que sejam contempladas, nos currículos da Educação Infantil, práticas de ensino que enfoquem nas habilidades iniciais de alfabetização sob uma perspectiva lúdica, de modo a contribuir para o futuro sucesso dessas crianças quando adentrarem o Ensino Fundamental (Sargiani; Maluf, 2018).

A 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil norteia as instituições de educação para a primeira infância na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Apesar de algumas escolas discordarem da leitura e escrita nesta etapa, o Currículo aborda sobre essa possibilidade ao afirmar que, na Educação Infantil, verifica-se também a ampliação da linguagem oral e de diferentes formas de expressão, entre elas o desenho e a elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita. Os Eixos Integradores desse Currículo são: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. Entre os objetivos de aprendizagem referentes à leitura e escrita para promover o letramento recomenda-se: recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba; levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de letras por meio de escrita espontânea; reconhecer e identificar, de diversas formas, o próprio nome e o nome dos colegas; reconhecer e diferenciar letras, números, desenhos e outros sinais gráficos; escrever o próprio nome e reconhecer a sua importância e sua utilidade como elemento de identificação pessoal; registrar, de forma paulatina, o alfabeto, principalmente quando associado a um nome familiar; estabelecer a relação entre grafema/fonema do próprio nome e de palavras de uso cotidiano; perceber a importância da utilização das letras do alfabeto para a escrita de palavras (Distrito Federal, 2018, p. 90-95).

Albuquerque e Ferreira (2020) e Soares (2014) defendem que, na Educação Infantil, as crianças possam vivenciar atividades que envolvam o brincar com as palavras e suas sonoridades, na perspectiva de ultrapassar um ensino transmissivo de letras e sons ainda frequente em muitas turmas dessa etapa de escolarização. Enfatizam ainda que não estão propondo, com isso, uma “antecipação” da alfabetização, mas que os estudantes sejam envolvidos em atividades lúdicas e desafiadoras para atuarem, assim, como sujeitos da linguagem numa dimensão mais reflexiva, em um contexto que envolva a leitura e exploração de diferentes textos e de palavras.

Para avançar na qualidade da educação brasileira, a reformulação do Novo SAEB contemplará, de forma inédita,

a educação infantil, que começou a ser avaliada a partir de 2019. A avaliação ocorre exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos aos gestores e professores, bem como pela coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores a partir do Censo Escolar.

As regiões no Brasil que têm investido em políticas públicas de letramento na Educação Infantil demonstram que, a depender das metodologias em sala de aula, as crianças têm melhor aproveitamento na aprendizagem nos anos seguintes, “se a linguagem interessa às crianças, a questão é refletir sobre como apresentar a linguagem escrita, respeitando sua forma de aprender, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática, planejada e intencional” (Araújo, 2017, p. 349).

Os professores, ao deixarem de atuar com o letramento eficaz nas turmas de Educação Infantil, têm interferido e retardado o processo de alfabetização no 1º ano. Desta forma, as escolas públicas estão levando muito tempo para atingirem melhores resultados no SAEB e no Pisa. Percebe-se que os profissionais da Educação Infantil precisam organizar o seu trabalho pedagógico a fim de privilegiar a leitura e a exploração de diversos gêneros textuais com atividades lúdicas que possibilitem a compreensão do sistema de escrita alfabética.

É necessário que os órgãos competentes, portanto, promovam condições básicas para que a educação de qualidade seja pensada e garantida já na etapa da Educação Infantil. Isso implica, também, em questões de infraestrutura, como a construção de mais escolas e salas de aula, de modo a atender à demanda, garantindo a quantidade de, no máximo, 20 crianças⁶ por turma na Educação Infantil. É importante também investir na formação aos professores para que o currículo seja conhecido e colocado em prática por todos os profissionais que compõem instituições de Educação Infantil, afinal, para que os estudantes cheguem aos Anos Finais com o domínio das competências exigidas, o trabalho deve ser desenvolvido ano a ano desde a etapa inicial da escolarização.

Resultados das avaliações externas frente à qualificação docente

A formação continuada de qualidade pode contribuir ativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes que reflitam nas avaliações externas. Países que investem na formação dos professores estão, no geral, bem classificados nas avaliações internacionais. Um exemplo disso é a Finlândia, cujo alto desempenho de seus alunos no exame internacional de avaliação de jovens em leitura e em outras áreas do conhecimento, o Pisa, deve-se à grande relevância da qualificação e o alto grau de competência de seus professores (Rodrigues; Miskulin; Silva, 2019). Portanto, a qualificação dos professores influencia diretamente no aprendizado dos estudantes.

Enquanto no Brasil, apenas uma minoria dos professores

consegue uma vaga no mestrado, depois de anos em sala de aula, na Finlândia, o diploma de mestrado é um requisito obrigatório para atuar na educação. A escola pode contribuir para a formação de professores com o fomento à aproximação entre universidades e escolas públicas da Educação Básica, para que, coletivamente, planejem ações no ambiente escolar, reduzindo o distanciamento existente entre as teorias propostas pelas universidades e as práticas realizadas nesse contexto (Rodrigues; Miskulin; Silva, 2019). Para tal demanda, é essencial que as universidades se preparem para esse desafio com a reformulação do currículo, no intuito de formar professores mais qualificados para alfabetizar e promover momentos de leitura. Além disso, os professores finlandeses são respeitados pela comunidade, e a profissão do magistério é nobre e prestigiosa, como afirma Sahlberg (2018):

Garantir que o trabalho dos professores nas escolas seja baseado na dignidade profissional, no respeito social, tem feito enorme diferença neste país [...]. As oito universidades finlandesas que oferecem os cursos de formação para os professores têm um currículo nacional, garantindo coerência para não haver discrepâncias nos resultados [...]. Outra característica importante na educação finlandesa é a importância que dão ao letramento, tornando-se a espinha dorsal, ler por prazer está no DNA dos finlandeses [...] (Sahlberg, 2018, p. 147-162).

A valorização e a formação do professor contribuem para o sucesso do educando, e a escola é peça fundamental, necessária à efetivação do processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa de orientação que o ajude a refletir sobre sua prática pedagógica em leitura aos discentes, pois é na sala de aula que o conhecimento se constrói, e o sucesso da construção de uma leitura mais incisiva aos discentes depende da intervenção do professor (Jacomini; Penna, 2016).

A legislação educacional brasileira, mais precisamente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reconhece e garante processos continuados na formação dos professores. No Art. 63, por exemplo, ela ressalta as responsabilidades dos institutos superiores de educação, no termo que deverão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Nas Disposições Gerais, Art. 80, apresenta a responsabilidade do poder público em incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996).

Na verdade, leis não faltam para apregoar a importância das formações aos profissionais da educação. O que falta é fazer cumprir o direito primordial do estudante de aprender com professores capacitados e possibilitar que o estudante tenha o direito também do reforço no horário contrário, com formas diferentes de ensinar. Algumas formações não poderiam ser condicionais ao professor, e, sim, terem teor obrigatório. A baixa adesão de

professores às formações continuadas pode ser atribuída a múltiplos fatores, entre os quais se destacam a percepção de pouca relevância das temáticas abordadas, a ausência ou insuficiência de incentivos financeiros, bem como a sobrecarga de trabalho enfrentada cotidianamente. Em diversos contextos, especialmente naqueles em que não há jornada ampliada, a falta de tempo configura-se como um impeditivo importante, agravado pelo cansaço físico e mental decorrente de condições laborais adversas, como turmas superlotadas, ausência de monitores e acúmulo de responsabilidades pedagógicas e administrativas.

As lacunas deixadas pela formação inicial dos professores denotam que o processo de formação complementar ou continuada dos profissionais da educação precisa assumir papel imprescindível em conduzir práticas educativas eficazes, aliando o fazer pedagógico, a compreensão do desenvolvimento integral e o ato de ensinar. Sendo assim, os processos formativos complementares tornam-se, a cada dia, mais urgentes para a melhoria da qualidade da educação pública e sinalizam a existência de problemas estruturais em aspectos basilares da política educacional, de ordem política, econômica, social e cultural (Gomes; Vidal, 2021).

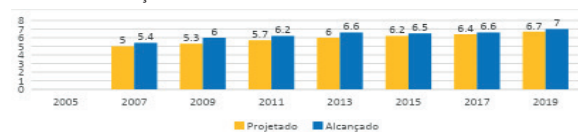
O grande desafio dos docentes do Distrito Federal será buscar conhecimentos para elevar o aprendizado dos discentes no pós-pandemia. As qualificações dos professores com melhores estratégias na prática pedagógica podem potencializar os hábitos de leitura para a formação dos estudantes, de forma a contemplar melhor sua compreensão e sua interpretação nas avaliações externas tais como o SAEB.

Resultados

Na região administrativa do Gama, a escola selecionada com o menor Ideb no 5º ano do Ensino Fundamental teve a média 5,7, e a com o maior Ideb alcançou a média de 7,0. Entre as duas escolas, houve uma diferença considerável de 13 pontos. A Meta 7 do PNE, estratégia 7.9, recomenda que os sistemas de ensino busquem atingir as metas no intuito de diminuir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem (Brasil, 2014a).

A escola pública pesquisada com maior Ideb será referenciada pela letra A, enquanto a escola com menor Ideb será representada pela letra B. O Gráfico 1 demonstra o quanto a escola com o maior Ideb do Gama esteve sempre evoluindo nos resultados desde 2007, indo além das metas projetadas. De 2017 para 2019 conseguiram aumentar 4 pontos.

Gráfico 1 – Evolução do Ideb da escola A



Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Inep (2019c).

O Gráfico 2 refere-se à escola B, com o menor Ideb. É perceptível que não há evolução significativa nos últimos quatro anos. Apenas em 2013, com a média 6,1, houve crescimento significativo. Após esse período, houve regressão das médias, sem se conseguir alcançar os resultados de 2013.

Gráfico 2 – Evolução do Ideb da escola B



Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Inep (2019).

Apesar de a escola B ainda não ter um dos melhores resultados do Ideb na região do Gama, percebe-se que houve um aumento de 2 pontos em 2017, enquanto a escola A obteve o dobro do alcançado pela escola B.

Os resultados divulgados pelo SAEB na rede pública do Gama referentes a 2021 demonstraram o que já se esperava devido à pandemia de Covid-19. A maior queda dos resultados do SAEB ocorreu justamente nos Anos Iniciais, em que se faz necessária a interação presencial entre o professor e o estudante. Os testes do SAEB ocorreram em 2021, período de retorno às aulas presenciais, após aproximadamente 10 meses de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, quando as escolas permaneceram fechadas e as aulas foram oferecidas de forma remota. Nem todos os estudantes da rede pública tiveram acesso às aulas, em especial devido à falta de recursos para se ter um equipamento com internet de qualidade em todos os lares. Na situação atípica de pandemia, foi relevante considerar mais os resultados do SAEB que os do Ideb, pois a fórmula do Ideb inclui a aprovação dos estudantes, e, como houve um índice de 100% de aprovação, o resultado foi enviesado.

As avaliações do SAEB, nesse período, tornaram-se importantes instrumentos para medir o impacto da pandemia na educação básica, já que, devido ao fechamento das escolas, foi recomendado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), não reprovar os estudantes. A medida tinha o intuito de evitar que estudantes que não tiveram acesso a equipamentos e conexão com a internet durante o período de aulas remotas fossem prejudicados.

A meta do Ideb no Distrito Federal para 2021 era de 6,5, no pós-pandemia, apenas as Escolas Classes 01, 21 e 22 alcançaram o Ideb projetado na região do Gama. É importante destacar que as escolas com o melhor Ideb de 2021, na região estudada, têm em comum a existência de projetos, em suas Propostas Pedagógicas, com foco na leitura tais como: utilização da biblioteca semanalmente pelos estudantes com o apoio de um mediador responsável pelo local e o reforço no contraturno realizado por todos os professores, a começar no 1º bimestre.

Na região do Gama, há poucas escolas nas quais os professores atuam com o reforço no contraturno. Alguns

se opõem a dar o reforço com o argumento de que a coordenação do professor deve ser destinada apenas para o planejamento das aulas e a formação do professor. Entretanto, o documento “Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens” recomenda que os professores utilizem o tempo do contraturno para o atendimento das necessidades de aprendizagem do estudante.

As unidades escolares do Distrito Federal possuem característica peculiar, pois os professores contam com carga horária de 15h semanais destinadas à coordenação pedagógica que possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, entre outras. A coordenação pedagógica é uma conquista dos educadores e sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo (Distrito Federal, 2014, n.p.).

Em toda a rede pública escolar dos anos iniciais no Distrito Federal, é realizado o reforço no horário de aula, denominado reagrupamento, no qual se permite agrupar os estudantes de acordo com suas dificuldades e potencialidades. Entretanto, esse reforço, por atender grandes grupos, não produz resultados como o que ocorre no contraturno, com no máximo cinco crianças por professor. Soares (2019), em sua pesquisa, relata que a divisão dos estudantes para o reagrupamento, realizado de acordo com os níveis, não garante que haja professores em número suficiente para atender às demandas específicas dos educandos. Isso ocorre porque a quantidade de alunos por turma permanece a mesma das aulas regulares, o que torna a medida pouco eficaz em termos de reforço escolar. Nesse sentido, as escolas que têm organizado espaços para recompor a aprendizagem por meio do reforço no contraturno com quantidade reduzida de estudantes têm obtido sucesso.

Quando as atividades são desenvolvidas por uma professora exclusivamente para seu pequeno grupo de alunos/as, o acompanhamento ocorre de forma individualizada. Em algumas situações, esse atendimento mais próximo pode caracterizar-se como favorecedor do conhecimento da professora sobre os alunos e alunas de forma que aproxime a educadora e os educandos (Zibetti; Pansini; Souza, 2012, n.p.).

O reforço no contraturno realizado desde o início do ano letivo favorece que haja tempo hábil para que essa criança aprenda com qualidade. Entretanto, a maioria das escolas no Gama não tem espaços destinados para o reforço e, muitas delas, a exemplo da escola A, improvisam locais para que haja a recomposição da aprendizagem dos estudantes, “cabe ressaltar que a instituição não possui espaços físicos adequados ao atendimento a alunos em horários

contrários, sendo desconfortável manter o atendimento individual. No entanto, nos esforçamos para mantê-los dentro da nossa realidade” (Distrito Federal, 2025, p. 38).

A partir desses dados, entende-se que a construção de salas destinadas ao reforço de estudantes no contraturno mostra-se uma medida urgente no Distrito Federal. Essa medida garantiria a possibilidade de que ações pedagógicas do tipo fossem empreendidas pelas escolas, resultando em melhor aprendizagem, mais alunos aprovados e, consequentemente, em uma maior quantidade de vagas disponíveis para novos alunos na rede pública do DF. Segundo Freitas, Baruffi e Real (2011), as escolas que atingem os melhores desempenho do Ideb têm em comum o reforço escolar no contraturno. Entretanto, boa parte das unidades de ensino deixam de ofertar este poderoso recurso para recompor a aprendizagem por não terem salas suficientes para receberem os estudantes fora de seu período de aula regular.

A pandemia, de fato, representou um retrocesso na educação pública no Brasil, tornando necessária a formulação de medidas e condições para recompor a aprendizagem perdida dos estudantes. Ao analisar o diagnóstico da educação na região do Gama, percebe-se que a avaliação do SAEB, por si só, não tem o poder de melhorar a educação, mas a partir de seus resultados, é possível tecer diagnósticos e empreender esforços mais eficazes nos processos de ensino-aprendizagem das unidades escolares. Caberá aos profissionais da educação mobilizarem-se por meio de projetos eficazes e tornarem a aprendizagem do estudante mais efetiva, para que essas crianças sejam alfabetizadas na idade certa e possam ler, produzir e interpretar de forma adequada.

Análise das entrevistas

Ao analisar as entrevistas, percebemos que a escola A promove ações pedagógicas eficazes de incentivo à leitura que estão inseridas na proposta pedagógica. Dessa forma, os estudantes obtêm melhor compreensão de texto em seus diferentes estágios, no que envolve análise e interpretação, e conseguem melhores resultados no SAEB/AEB. Já na escola B, não há projetos de reforço no contraturno na proposta pedagógica, e os estudantes não frequentam a biblioteca por não haver um responsável pelo espaço. Além disso, os projetos de leitura que constam na proposta pedagógica da escola B não são colocados em prática de forma integral.

Na região do Gama, tem sido recorrente a manifestação de preocupação por parte de diretores e professores, pois as crianças passam pela Educação Infantil na rede pública por dois anos e têm chegado ao 1º ano sem noção de lateralidade e coordenação motora. Boa parte delas não diferencia letras de números, tampouco consegue escrever o próprio nome. A problemática envolve a falta de conhecimento dos professores aos objetivos de aprendizagens existentes no currículo e a quantidade excessiva de crianças matriculadas nas turmas de educação infantil. Para atender

à demanda, atualmente, a estratégia de matrícula no DF é de 30 crianças na educação infantil e não há previsão de professor auxiliar nessas turmas. No parecer 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, recomenda-se 20 crianças por turma na Educação Infantil (Brasil, 2009). Boa parte desses professores não recebe gratificação pela sua atuação e, a maioria deles, tem vínculo de trabalho via contrato, o que, de certa forma, pode influenciar no pensamento de que eles não podem fazer nada para melhorar essa situação.

É preciso rever as condições de trabalho desses professores que, em muitas escolas, passam por cinco horas ininterruptas sem direito sequer a um intervalo. O profissional precisa se desdobrar para atuar nessas turmas e, muitas vezes, por não ter um auxiliar que fique com as crianças, não consegue suprir suas necessidades fisiológicas, como ir ao banheiro. A Escola Classe 19 do Gama elaborou uma escala para realizarem um rodízio de todos os profissionais da educação para que haja o recreio coletivo e, por conseguinte, momentos diários de descanso do professor. Em outra região do DF, no Recanto das Emas, os gestores promovem momentos de brincadeiras com duas turmas ao mesmo tempo. Dessa forma, é possível que uma professora consiga sair para ir ao banheiro ou descansar a voz para retomar a aula.

Com o objetivo de melhorar a qualidade no atendimento quanto ao excesso do número de crianças matriculadas, é possível que a comunidade em geral, incluindo os professores, façam denúncias no site da Ouvidoria do Distrito Federal ou ligando no número 162. Segundo o site, os registros na ouvidoria ajudam a mapear as principais demandas da cidade e direcionar esforços para a elaboração de políticas públicas (Distrito Federal, 2023). Com turmas lotadas, as experiências em ricos contextos de aprendizagens ficam mais complexas de acontecer, e as questões de escrita se tornam bem raras.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal parece estar falhando no letramento das crianças da Educação Infantil, uma vez que em muitas escolas da rede escolar pública do DF são propiciados apenas momentos de brincadeiras, sem conexão com a ludicidade da prática leitora. A comunidade escolar tem apontado a falta de consenso e de diretrizes claras para que os professores atuem de forma eficaz nessa fase em que as crianças apresentam maior facilidade para aprender. Nesse cenário, observa-se uma polarização: enquanto alguns docentes, favoráveis ao letramento, propõem atividades em excesso, outros, contrários à abordagem, limitam-se a deixar que os estudantes apenas brinquem durante as cinco horas de aula⁷. Investir no letramento significa inserir de forma lúdica os diversos gêneros textuais em experiências cotidianas. Além disso, uma liderança sensível às demandas da escola, que dá suporte para o professor e acompanha o pedagógico da escola, garantirá um ensino de qualidade a todos. O bom gestor poderá incentivar o professor a buscar novas práticas pedagógicas que propiciem o prazer pela leitura.

Países e regiões com melhores resultados nas avaliações externas têm a educação como prioridade e desenvolvem programas com incentivos financeiros e pedagógicos aos profissionais da educação. No estado de Goiás, que tem o melhor desempenho do Ideb no Ensino Médio do Brasil, o governador, reeleito em 2022, tinha a educação como prioridade, por isso concedia recursos pessoais, didáticos e financeiros para os envolvidos na educação. Os professores eram acompanhados para darem resultados e recebiam incentivos para promoverem ações pedagógicas eficazes. Com os resultados, o governador melhorou a remuneração dos professores, concedendo ainda o 13º e o 14º anualmente. Os professores, ao realizarem formação semestral de 80 horas, são valorizados com uma gratificação de 500 reais mensais. Já no Distrito Federal, os profissionais da educação, ao concluírem o mestrado e o doutorado, recebem, respectivamente, até R\$ 300,00 e R\$ 450,00 mensais brutos.

Sem a devida valorização dos profissionais da educação e o acompanhamento eficaz para fomentar a leitura de forma que resulte em melhores resultados na aprendizagem, dificilmente teremos resultados de qualidade nas avaliações externas. A leitura é a ferramenta principal para a aprendizagem, para uma educação de qualidade e para a plena cidadania, além de condição essencial para o desenvolvimento social e humano de uma nação (Failla, 2021). A leitura proficiente e a interpretação são requisitos primordiais para que os estudantes realizem uma boa verificação de aprendizagem. Quando a sociedade de fato der importância à leitura, integrando-a ao cotidiano das pessoas, será possível superar as dificuldades no seu fomento.

Conclusão

Esta pesquisa buscou compreender se existe alguma relação entre as ações pedagógicas de incentivo à leitura e os resultados do SAEB de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do Distrito Federal. Questionando-se, portanto, se as ações pedagógicas de incentivo à leitura repercutem nos resultados das avaliações do SAEB. A presente pesquisa trouxe dados referentes à realidade de duas escolas localizadas na Região do Gama, no Distrito Federal, escolhidas por possuírem o melhor e o pior Ideb da região.

Verificou-se que, na série histórica do SAEB, a escola com o melhor resultado no Ideb está sempre superando as metas, pois tem em seu cotidiano ações pedagógicas eficazes de incentivo à leitura, como a utilização da biblioteca semanalmente e projetos de leitura inseridos no Projeto Político Pedagógico colocados em prática na sua íntegra. Para os estudantes que precisam de intervenção pedagógica nesta escola, é oferecido o reforço no contraturno no início do ano letivo. Desta forma, os índices de aprovação e a média do SAEB dos estudantes são elevados.

Já a escola com o menor Ideb, quando realizada a pesquisa

em 2022, não continha em seu Projeto Político-Pedagógico ações de reforço no contraturno, os estudantes não frequentavam a biblioteca da escola e os projetos de leitura existentes no PPP não eram praticados em sua integralidade. Em 2023, o diretor da escola informou que conseguiram inserir o projeto do reforço no contraturno no PPP e que, no início do ano, os professores começariam a atuar nesse sentido.

Ao descrever, com base em fotos⁸, a infraestrutura física dedicada à leitura das escolas públicas dos Anos Iniciais do Gama, nota-se que a maioria das escolas possui locais adequados com acervos variados. Entretanto, a maioria não conta com um mediador da leitura para atuar diretamente com os estudantes. Por esta razão, alguns professores deixam de frequentar estes espaços com os discentes. Os poucos profissionais que atuam na biblioteca geralmente são professores readaptados com restrições, que ficam responsáveis apenas pela organização do espaço, deixando de atuar diretamente por meio de projetos de incentivo à leitura.

Não devem existir escolas sem bibliotecas e seus respectivos bibliotecários. [...]. A biblioteca pode auxiliar aos alunos alfabetizados ou não, em sua competência leitora, para ampliar os horizontes de leitura e formação como cidadão. Pode-se considerar que ela não é a única forma de acesso à informação, mas é de caráter essencial para a qualidade da educação. Sendo assim, são imprescindíveis os esforços para a concretização dos objetivos com locais adequados para a leitura (Milanesi, 1993, p. 87-88).

Os professores e diretores de ambas as escolas pesquisadas elencaram, de forma unânime, que ações pedagógicas de incentivo à leitura possivelmente elevam a qualidade do aprendizado do estudante. Entre as principais ações mencionadas estão: o reforço no contraturno, a existência de profissionais qualificados nas bibliotecas e os projetos de leituras factíveis e constantes no PPP.

Para obter melhor qualidade na educação, a ponto de repercutir no SAEB, entende-se a necessidade de resolver os problemas estruturais, tais como: condições de trabalho, quantidade de estudantes por sala recomendada pelo CNE, envolvimento da família, empenho dos gestores e a formação do professor para atuar no fomento à leitura desde a Educação Infantil. Ao observar que o currículo da Educação Infantil do DF preconiza claramente a elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita, percebe-se que tem faltado aos professores o acesso a essas informações e a prática desse currículo.

Com as avaliações do Novo SAEB se iniciando no 2º ano do Ensino Fundamental, fica evidente a necessidade de melhor preparação dos estudantes desde a Educação Infantil, de modo a tornar possível que sejam eficazmente alfabetizados a partir do 1º ano. Daí a necessidade de que ações pedagógicas voltadas ao letramento se deem a partir da Educação Infantil. Sem uma alfabetização de qualidade, os estudantes não desenvolvem a proficiência

leitora necessária para compreender textos com autonomia, o que compromete não apenas sua formação integral, mas também seu desempenho em avaliações externas, como as do SAEB. O suporte pedagógico aos professores e monitoramento por parte dos gestores e da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) são necessários também para que alcancemos melhor desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas.

Sugiro que sejam realizados mais estudos por parte das outras regiões do Distrito Federal e que a SEEDF disponibilize uma equipe técnica para analisar os artigos, dissertações e teses oriundas, principalmente, de pesquisas desenvolvidas por professores da rede, promovendo melhor visibilidade para estes trabalhos e utilizando seus resultados na formulação de políticas públicas mais eficazes no sentido de elevar a qualidade da educação pública da capital do país.

A educação é uma engrenagem que necessita de múltiplos agentes para o seu funcionamento: se um deixa de atuar, o restante fica a desejar. O foco central na aprendizagem deve ser o estudante (Figura 2). Quando houver empenho do governo para fazer essa engrenagem girar com políticas públicas eficazes voltadas para a melhoria da educação, promovendo a universalização das bibliotecas e a formação do professor com ênfase na alfabetização e na leitura, além de investir na Educação Infantil, juntamente com o empenho das famílias e dos gestores, a educação brasileira produzirá melhores resultados.

Figura 2 – Engrenagem de múltiplos agentes em prol do estudante



Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que, nas escolas do Gama que não têm alcançado melhores resultados no SAEB, faltam ações pedagógicas de leitura mais eficazes para elevar o aprendizado do estudante por meio do reforço no contraturno e da elaboração de projetos de leitura factíveis que constem na proposta pedagógica. Caberá aos professores destinar tempo diariamente em suas aulas para desenvolver habilidades de leitura. Enquanto deixarem de atuar no desenvolvimento dessas habilidades, continuaremos a presenciar índices reduzidos de proficiência leitora em nossa região.

Desse modo, os resultados encontrados indicaram

que ações pedagógicas eficazes de leitura auxiliam nos resultados do SAEB. Para a realização da avaliação do SAEB fica evidente que o estudante que consegue ler, escrever e compreender textos em seus diferentes estágios com habilidades tais como inferir, deduzir entre outros terão melhor aproveitamento nos testes. A pesquisa realizada possibilitou também a compreensão dos fatores que podem repercutir no desempenho dos estudantes em avaliações externas em larga escala.

Os bons resultados no SAEB estão relacionados aos projetos que envolvem o gosto pela leitura e a qualidade dos profissionais da educação. É preciso considerar os resultados do SAEB para orientar políticas públicas e as práticas pedagógicas. O caminho é compartilhar o conhecimento e as experiências que estão dando certo nas escolas com melhores resultados e replicar essas ações nas outras escolas, para que o Distrito Federal avance com equidade.

Notas

- 1 Meta 7, estratégia 7.2: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem pelo menos 70% (setenta por cento) dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo. Em 2024, o percentual dos estudantes deve ser elevado para 80% dos estudantes com nível suficiente de aprendizado adequado” (Brasil, 2014b).
- 2 O Instituto Pró-Livro realiza a pesquisa Retratos da Leitura a cada quatro anos, sempre com a mesma metodologia, de forma amostral. A primeira edição é de 2001, a segunda é de 2007, a terceira é de 2011, a quarta é de 2015, e a quinta é de 2019. Na quinta edição, foram feitas 8.076 entrevistas em 208 municípios. Seus resultados possibilitam avaliar o impacto das políticas e ações, com o objetivo de identificar avanços e impasses, para aprofundar questões que envolvem a formação leitora, no intuito de elevar o índice de leitores no país.
- 3 A Provinha Brasil foi uma avaliação diagnóstica aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) e implementada em 2007 (Portaria Normativa nº 10/24, de abril de 2007), destinada a alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede pública, com o objetivo de aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e, posteriormente, elementos de Matemática.
- 4 A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados qualitativa que utiliza um roteiro com perguntas previamente definidas, mas permite flexibilidade para que o entrevistador explore respostas e aprofunde temas relevantes conforme a entrevista se desenvolve. Como afirma Minayo (2001, p. 62), trata-se de uma técnica que “parte de um roteiro básico, mas permite que o entrevistador formule novas perguntas no decorrer da entrevista, com base nas respostas do entrevistado”.
- 5 Os níveis de proficiência do Saeb são definidos com base em escalas padronizadas que expressam o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento, especialmente Língua Portuguesa e Matemática. Cada nível representa um conjunto de habilidades cognitivas progressivamente mais complexas. Em Língua Portuguesa, os níveis mais altos (como o nível 6) correspondem à capacidade de realizar inferências, analisar criticamente textos, identificar informações implícitas e estabelecer relações intertextuais. A definição e atualização dessas escalas consideram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as matrizes de referência utilizadas pelo Inep. A partir de 2019, a reformulação do Saeb incorporou também a avaliação da fluência em leitura e da produção textual, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, como forma de aprofundar os diagnósticos educacionais e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes.
- 6 O Ministério da Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, também recomenda que o número de crianças por turma respeite limites que garantam a qualidade do atendimento, sendo indicado o máximo de 20 crianças por sala para crianças de quatro a cinco anos (Brasil, 2010).
- 7 Observações realizadas por uma das autoras em entrevistas e reuniões com profissionais da Educação Infantil da região do Gama, no primeiro semestre de 2023.
- 8 Fotografias produzidas por uma das autoras durante visitas técnicas realizadas às escolas públicas do Gama no segundo semestre de 2023, no contexto da pesquisa de campo.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges; FERREIRA, Andreia Tereza Brito. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. *Educação em Revista*, Minas Gerais, v. 36, p. 1-36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698159401>. Acesso em: 14 de mar. 2023.
- ARAÚJO, Liane Castro. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 345-360, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm Acesso em: 13 abr. 2022.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Novo SAEB. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/SAEB?start=20>. Acesso em: 31 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE I Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 4 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Português tem apenas 1,6% de aprendizagem adequada no SAEB. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271- apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- BRASIL. INEP. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 15 maio 2023.
- BRASIL. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB>. Acesso em: 8 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros de atualização do Sistema de avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Infantil: Brasília, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Controladoria Geral do Distrito Federal. 2023. Disponível em: <https://www.participa.df.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Projeto Político-Pedagógico: Escola Classe 01 do Gama, 2025. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2025/09/ppp_ec_01_gama.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

FAILLA, Zoara. Retratos da Leitura no Brasil. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 26 maio 2022.

FRANCE. Ministère de L'Éducation Nationale. Au BO spécial du 26 mars 2015: Programme de L'École Maternelle. Paris: Ministère de L'Éducation Nationale, 2015. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski; REAL, Giselle Cristina Martins. Resultados positivos do Ideb em redes escolares municipais: evidências de estudo exploratório. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-400%20int.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GOMES, Francimarcos Peixoto; VIDAL, Eloisa Maia. Formação continuada e resultados no Ideb: o que dizem os questionários contextuais de diretores e professores do SAEB/2017. Teoria e Prática da Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 23-41, 15 jun. 2021.

INEP. IDEB. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5181299>. Acesso em: 31 maio 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/retratos-da-leitura-em-bibliotecas-escolares/>. Acesso em: 26 maio 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 26 maio 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Pro-Posições, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Acesso em: 9 maio 2023.

MILANESI, Luís. O que é biblioteca. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexandre da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Portugal, 2016.

QEDU. Aprendizado adequado. 2019. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 25 maio 2022.

PRONATEC. Provinha Brasil: Avaliação da Alfabetização Infantil. Disponível em: pronatec.pro.br/provinha-brasil/. Acesso em: 26 jun. 2025.

QEDU. Ideb: Distrito Federal. 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/53-distrito-federal/ideb#:~:text=Por%20exemplo%2C%20a%20equipe%20do,relação%20ao%20resto%20dos%20municípios>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RODRIGUES, Márcio Urel; MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra; SILVA, Luciano Duarte. Formação inicial de professores “para dentro da profissão” no âmbito do Pibid/matemática. Revista Dynamis, Blumenau, v. 25, n. 1, p. 26-45, maio 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/7284>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SARGIANI, Renan; MALUF, Maria. Regina. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. Psicologia Escolar e Educacional, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 477-484, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-976614>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SAHLBERG, Pasi. Lições Finlandesas 2.0. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

SILVA, Jackeline Sousa. As contribuições do ensino de escrita para a formação do leitor proficiente avaliado sob a perspectiva do SAEB. Revista Linguagens & Letramentos, Campina Grande, v. 4, n. 1, p. 76-101, 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1333>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. 2014. Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; SOUZA, Flora Lima Farias de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 237-46, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/CN8JBpBvHNF5YGnzPVkqQRh/?lang=pt#>. Acesso em: 24 mar. 2023.