

## **Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes?**

Cecília Coutinho de Miranda<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-9123-2207

Daniel Santos Braga<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-5075-4570

Ana Paula Campos Cavalcanti<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-3865-2851

### **Resumo**

O artigo discute a relação entre a existência e a utilização de espaços escolares para práticas de leitura e o desempenho em exames de proficiência em leitura de estudantes de escolas públicas e privadas no Brasil. Neste trabalho, espaços de leitura são compreendidos como bibliotecas escolares e salas de leitura. Foram utilizados os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2017, de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Com base nesses dados e por meio de uma análise fatorial, elaborou-se um indicador de espaços de leitura. A partir desse indicador, foram realizadas estatísticas descritivas e inferenciais que demonstraram a pertinência do constructo. O pressuposto estabelecido é de que apenas a existência dos recursos escolares não é condição suficiente para a garantia do aprendizado, dependendo também do trabalho pedagógico nesses espaços e suas condições de uso. Os achados indicam associação entre a existência e utilização dos espaços de leitura nas escolas com melhores resultados obtidos pelos estudantes no tocante à proficiência em leitura. Os resultados apontam também que os espaços de leitura repercutem mais em escolas de nível socioeconômico mais baixo, nas quais a existência de recursos escolares, associados à utilização adequada, se convertem em vantagens, em termos de aprendizado para os alunos.

### **Palavras-chave**

Biblioteca escolar – Sala de leitura – Proficiência em leitura – Avaliação educacional.

---

**1-** Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Contato: ceciliacmiranda@ufmg.br

**2-** Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, MG, Brasil. Contato: daniel.braga@uemg.br

**3-** Centro Universitário Newton Paiva, Belo Horizonte, MG, Brasil. Contato: anapcletras@outlook.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242158por>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Do school libraries and reading rooms matter for student learning?*

### **Abstract**

*The article discusses the relationship between the existence and use of school spaces for reading practices and the performance in reading proficiency exams of students from public and private schools in Brazil. In this work, reading spaces are understood as school libraries and reading rooms. The results of the 2017 Basic Education Assessment System of students in the 9th year of elementary school were used. Based on these data and through a factor analysis, an indicator of reading spaces was elaborated. From this indicator, descriptive and inferential statistics were realized, demonstrating the relevance of the construct. The established assumption is that the existence of school resources alone is not a sufficient condition to guarantee learning, also depending on the pedagogical work in these spaces and their conditions of use. The findings indicate an association between the existence and use of reading spaces in schools with better results obtained by students in terms of reading proficiency. The results also point out that reading spaces have more repercussions in schools of lower socioeconomic level, in which the existence of school resources, associated with proper use, become advantages in terms of learning for students.*

### **Keywords**

*School library – Reading room – Reading proficiency – Educational Assessment.*

---

### **Introdução**

O presente estudo propõe discutir a relação entre a existência e a utilização de bibliotecas escolares, das salas de leitura e o desempenho de estudantes. O interesse pela temática surgiu a partir de trabalhos desenvolvidos em dois diferentes grupos de pesquisa – Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede) e o Grupo de Pesquisa *Política e Administração de Sistemas Educacionais* (Pase) – ambos no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais<sup>4</sup>.

A pesquisa se justifica pela importância da infraestrutura escolar para a qualidade da educação, ainda que, evidentemente, ela não seja seu único fator determinante. O debate global, como a *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*, e as políticas públicas nacionais, como o *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2014), reconhecem a oferta de escolas com ambientes adequados e acessíveis como uma condição básica para que o trabalho educacional se desenvolva, com qualidade e equidade.

O objetivo 4 da *Agenda 2030*, da qual o Brasil é signatário, expressa o acordo entre os países de se comprometerem a construir e melhorar as instalações físicas das escolas. Já o PNE

---

**4-** O artigo contou com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

contempla a questão da melhoria da infraestrutura em várias de suas estratégias, para assegurar as condições de ensino e aprendizagem a todos os estudantes indistintamente. A estratégia 3 da meta 6 prevê a institucionalização de um regime de colaboração para ampliar e reestruturar as escolas públicas por meio da instalação de espaço educativos, dentre eles, bibliotecas escolares.

Especificamente sobre os espaços de leitura, a *Lei nº 12.244*, de 24 de maio de 2010, dispôs, em seu artigo 2º, que até 2020 todas as instituições de ensino brasileiras – públicas e privadas – deveriam contar com uma biblioteca, definida como a “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010).

Mais recentemente, na *Resolução nº 220* de 2020 do Conselho Federal de Biblioteconomia, foram estabelecidos os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento dos espaços escolares de leitura. No entanto, atualmente, uma parte considerável das escolas brasileiras não se encontra equipada com biblioteca e/ou sala de leitura. E mesmo quando esses itens estão presentes, nem sempre eles se encontram em condições adequadas (SOARES, 2007).

A literatura educacional apresenta numerosos indícios de que a maior parte das desigualdades pode ser explicada por fatores relacionados à origem social dos estudantes. Porém, há também muitas evidências de que as escolas variam suficientemente para terem efeitos não negligenciáveis sobre o aprendizado dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008). Segundo Soares *et al.* (2012), por menor que seja o efeito das escolas, ele é fundamental para a vida acadêmica dos estudantes, sendo capaz de mudá-las de maneira significativa.

A partir da discussão realizada e tendo como base a revisão de literatura sobre o tema, a presente pesquisa visa responder à seguinte pergunta: de que modo a existência e a utilização de bibliotecas escolares e salas de leitura se relacionam com o desempenho dos estudantes em leitura? Para respondê-la, será utilizado um indicador de infraestrutura, relativo aos espaços de leitura, que foi construído especificamente para esse fim e cuja construção será detalhada mais adiante.

O artigo está organizado em três seções. Após esta introdução, é feita uma discussão teórica sobre concepções de leitura presentes nas matrizes avaliativas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e sobre espaços de leitura. Na segunda seção, é feito um estudo bibliográfico sobre infraestrutura escolar e resultados educacionais. A terceira parte apresenta a metodologia de elaboração do Indicador de Adequação de Espaços de Leitura, assim como as análises estatísticas da relação da infraestrutura escolar com as práticas de leitura e com o desempenho dos alunos.

## **Espaços de leitura na escola**

### **Conceito e concepções de leitura**

Os conceitos de leitura e proficiência em leitura presentes nos documentos orientadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são permeados por discussões de diferentes campos de estudo em curso na virada no século XX para o XXI. Nesse sentido, essa seção trata das diferentes concepções de leitura e como elas se manifestam nas matrizes avaliativas do Saeb.

Na década de 1990, em importante trabalho de psicologia cognitiva e psicolinguística, Kato (1990) afirmava que a leitura proficiente não significa a leitura de palavras letra por letra ou sílaba por sílaba, isto é, por reconhecimento instantâneo.

A neurociência também se dedicou a estudar as ações que o cérebro realiza quando lê. Assim, nessa vertente, a leitura pode ser considerada como uma sucessão de tomadas do texto, que é aprendido quase palavra a palavra:

Se as pequenas palavras gramaticais como os auxiliares, os pronomes, as conjunções, as preposições ou os artigos são quase sempre pulados, quase todas as palavras essenciais de conteúdo da frase, tais como nomes, verbos, os adjetivos ou os advérbios, devem ser fixados pelo olhar. (DEHAENE, 2012, p. 31).

Ao contrário de Kato (1990), que acreditava que um leitor proficiente se vale de informações morfológicas para ser mais proficiente na leitura, para Dehaene (2012), um leitor experiente atenta-se a vocábulos específicos e deixa passar pequenos vocábulos gramaticais (como os próprios morfemas). Enquanto, para a psicologia cognitiva, um leitor proficiente elabora um léxico mental que o dispensa de realizar decodificações de palavras conhecidas e memorizadas, estudos da neurociência evidenciaram que a decodificação é uma atividade inerente à leitura, inclusive uma ação inevitável para o mais experiente leitor. Ou seja, não se trata de uma leitura global, mas de uma decodificação que de tão ágil é imperceptível.

Nessa compreensão, haveria duas vias de tratamento da informação coexistente e que se complementam: a via fonológica e a via direta. A leitura de palavras novas ou raras, com ortografia regular, passa por uma via fonológica que decodifica os grafemas e depois tenta deduzir uma pronúncia, para só depois acessar a significação. A outra via, a direta, se dá quando se é confrontado com palavras frequentes e de ortografia irregular. Nesses casos, a leitura assume uma via direta, pois recupera, desde o início, a palavra e o seu significado para depois reproduzir uma pronúncia. Assim, a leitura proficiente significa coordenar o uso de duas vias (fonológica e direta) de tratamento da informação durante o ato de ler (DAHAENE, 2012).

O debate suscitado por essas diferentes linhas teórico-argumentativas repercutiu em produções acerca dos aspectos linguísticos que envolvem o ato de ler. Nesse sentido, Cafiero (2005) define leitura como uma atividade ou um “processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (CAFIERO, 2005, p. 17). A autora considera que há duas ações desempenhadas pelo leitor: a decodificação e a construção de coerência.

A primeira ação é o momento inicial da leitura, isto é, o reconhecimento das palavras ao juntar as unidades menores de um vocábulo (letras e sílabas). A segunda ação constitui outra parte do processamento da leitura, na qual se integram informações: a construção de coerência. À medida que as informações vão sendo decodificadas, são construídas unidades de sentido a partir das relações e associações passíveis de se estabelecer com os conhecimentos que o leitor já tem.

Essa percepção da leitura como processo de interação entre leitor e texto desdobra-se em algumas considerações. A primeira refere-se à participação ativa do leitor durante o processamento do texto, bem como os objetivos que ele pretende alcançar com a leitura. A compreensão do texto lido está completamente relacionada às finalidades e aos objetivos que o leitor estabelece antes de ler (SOLÉ, 2014). Em outras palavras, a construção de sentidos pelo leitor não depende exclusivamente do texto escrito, mas dos conhecimentos prévios daquele que lê.

Essa síntese das discussões que tiveram curso nos anos de 1990 e 2000 demonstra que o ato de ler é um processo complexo e multifacetado. Envolve as ações de decodificar, de ativar conhecimentos prévios, de estabelecer objetivos de leitura, além de fazer previsões e constantes inferências.

### A leitura nas matrizes do Saeb

Devido a todas as operações cognitivas e metacognitivas envolvidas no ato de ler, a avaliação da proficiência em leitura também é complexa e multifacetada. Essa condição pode ser verificada nos descritores relacionados aos procedimentos de leitura da matriz do Saeb.

A Matriz de língua portuguesa do exame foi elaborada a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Nela constam duas dimensões: os objetos de conhecimentos e os descritores que variam conforme a modalidade de ensino.

#### Quadro 1 – Objetos de conhecimento e descritores do Saeb

Objeto de Conhecimento	Descritores
Procedimentos de Leitura	Localizar informações explícitas em um texto
	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	Inferir uma informação implícita em um texto
	Identificar o tema de um texto
Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)
	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
Relação entre Textos	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que ele será recebido
	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
Coerência e Coesão no Processamento do Texto	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	Identificar a tese de um texto
	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
Varição Linguística	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Adaptada pelos autores de Inep, 2020a.

Em face das múltiplas habilidades e competências de leitura esperadas para essa etapa da educação básica, diferentes pesquisas buscaram analisar, a partir dos resultados do Saeb, a proficiência de estudantes. A maioria dos estudantes brasileiros consegue localizar informações explícitas e, até mesmo, implícitas (BRIDON; NEITZEL, 2014). Também conseguem estabelecer relações intertextuais e identificar a finalidade do texto e seu tema. No entanto, os dados sugerem fragilidades.

Os alunos do 9º ano encontram-se nas portas do Ensino Médio, e, ainda, faltam [sic], a muitos deles, desenvolver competências em leitura importantes para seguir a caminhada, a saber: estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; inferir informações; distinguir fato de opinião; diferenciar partes principais de secundárias; localizar a informação principal do texto; identificar efeito de sentido; identificar tese e argumentos presentes em um texto; reconhecer posições distintas em relação a um tema; comparar textos que tratem do mesmo tema. (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 452).

A partir dos resultados dos exames, as autoras argumentam sobre a necessidade de a escola promover as competências em leitura em todas as disciplinas e em todas as etapas, em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar com a leitura (BRIDON; NEITZEL, 2014). Nesse aspecto, a existência de espaços de leitura adequados seria essencial para essa finalidade, além de ser necessário uma equipe gestora e um corpo docente habilitados a trabalharem nessa perspectiva.

## **Os espaços de leitura na escola**

Dado ao estado do conhecimento teórico conceitual sobre as práticas de leitura e os resultados educacionais nessa proficiência em avaliações sistêmicas no país, esta seção discute os espaços escolares e as práticas de leitura neles realizados. A hipótese que subjaz à seção é que esses espaços se constituem em importantes elementos escolares para o desenvolvimento de práticas de leitura que possam conduzir ao aprimoramento dessa proficiência em estudantes da educação básica no Brasil.

A prática da leitura ainda é muito restrita à sala de aula, especificamente, nas aulas de língua portuguesa (BRIDON; NEITZEL, 2014). Ainda há uma falsa crença de que essa é uma competência exclusiva da disciplina responsável pelo ensino da língua materna, mas a leitura perpassa por qualquer área de conhecimento e sua prática não deve ser relegada a exercícios e atividades repetitivas e mecanizadas, como a leitura em voz alta dos textos presentes nos livros didáticos.

As salas de leitura são caracterizadas por uma informalidade no ambiente e no tratamento técnico do acervo, formado por textos impressos (livros, revistas e jornais) (FONSECA, 2004). Assim, o espaço não precisa ser exclusivo para a prática de leitura, mas podem ser utilizados ambientes alternativos, sendo a própria brinquedoteca um espaço de estímulo à leitura (COSTA, 2017). Pátios cobertos e jardins são alguns exemplos desses espaços que podem favorecer momentos de leitura. Nesses espaços, os alunos podem ter contato direto com os livros, sem necessitar da mediação do bibliotecário.

Outro elemento importante a ser considerado diz respeito à percepção dos alunos e dos professores sobre os espaços e os ambientes de leitura disponibilizados nas escolas, bem como sua motivação para o ato da leitura por eles experimentados. Dessa maneira, quando um livro é disponibilizado a uma criança, deve-se considerar a forma como se faz e a maneira como o espaço pode envolver o ato da leitura. A especificidade do espaço da leitura pode ser fundamental para potencializar o seu efeito positivo e estimulante (PAIS, 2011).

Os múltiplos espaços de leitura podem, ainda, ser ocupados por jogos e atividades que, numa vertente de interdisciplinaridade, confluem para uma aprendizagem mais rica de sentidos. Espaços amplos e agradáveis nas escolas seriam, então, desejáveis para momentos de aprendizagem, promovendo, igualmente, a luta contra o abandono e o insucesso escolares por parte das crianças (PAIS, 2011).

Um dos aspectos que devem ser considerados para a constituição dos espaços de leitura é a corporeidade (BARRETO, 2007). “A compreensão do ato de ler é complexa e exige articulação com muitos aspectos linguísticos, cognitivos, socioculturais imbricados no processo de construção de sentidos” (BARRETO, 2007, p. 41). Dessa forma, a leitura possui um caráter existencial, não sendo algo meramente técnico ou esvaziado de sentidos.

Alguns elementos são considerados essenciais à prática de leitura, a saber: singularidade; alteridade; identidade; tempo; leitura e classe social; leitura, informação e conhecimento; e instituições de leitura e espaço de leitura (BARRETO, 2007). Esse último elemento é descrito pelo autor como um ambiente físico onde é possível realizar vários modos de ler.

Além das salas de leitura, as bibliotecas escolares também fazem parte dos recorrentes espaços de leitura presentes nas escolas. Os trabalhos de André Luiz Alves (2016) e Gonçalves (2017) apontam a influência de instalações e possíveis atividades. Ainda discutem produtos e serviços biblioteconômicos especializados e sugerem a animação cultural como uma opção fundamental para o engajamento da comunidade escolar.

Alguns serviços biblioteconômicos podem ser considerados para a potencialização da leitura dos estudantes: serviço de consulta; serviço de alerta; serviço de formação e orientação aos usuários; serviço de informação e referência; serviço de apoio ao ensino disciplinar; serviço de apoio à pesquisa escolar; serviço de mural; serviço de ouvidoria; e serviço de biblioteca circulante (ALVES, A., 2016). Dessa forma, a ausência ou a precariedade de bibliotecas escolares podem prejudicar a formação de hábitos e gostos pela leitura por parte dos aprendizes. Ademais, atividades que estimulem e promovam a leitura de livros podem ampliar a competência leitora dos estudantes (GONÇALVES, 2017).

Para definir a relevância da presença das bibliotecas nas escolas, Gonçalves (2017) cita as Diretrizes para as Bibliotecas Escolares elaboradas pela Federação Internacional de Bibliotecas Associadas e Institutos. De acordo com esse documento, as bibliotecas escolares têm por finalidade comunicar a intenção de servir à comunidade e ir ao encontro da preparação dos estudantes para um futuro profissional e de atuação como cidadãos.

Nesse mesmo documento, há uma referência ao Manifesto das Bibliotecas Escolares que ressalta a missão desses espaços. O *Manifesto* assevera que as bibliotecas escolares desenvolvem, nos aprendizes, competências para aprendizagem ao longo de toda a vida, desenvolvendo a imaginação (GONÇALVES, 2017). As bibliotecas devem disponibilizar

serviços de aprendizagem capazes de tornarem os usuários da comunidade escolar cidadãos críticos e utilizadores efetivos da informação confiável.

Assim, os espaços de leitura na escola seriam instrumentos de promoção de níveis mais elevados de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e, conseqüentemente, de competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação.

## **Infraestrutura e resultados educacionais: possíveis articulações**

O argumento de que o desempenho escolar se relaciona fortemente à origem social dos estudantes é um dos mais importantes da sociologia da educação, sendo comprovado em grandes pesquisas educacionais realizadas, sobretudo na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França, ao longo dos anos 1950 e 1960 (ALVES, M.; SOARES, 2007). Dentre os estudos realizados nesse período, destaca-se o Relatório Coleman (COLEMAN *et al.*, 1966), considerado o precursor do desenvolvimento da tradição de estudos em eficácia escolar.

O relatório observou os resultados escolares de mais de 645 mil alunos norte-americanos e consagrou a ideia de que as escolas não faziam diferença. Ou seja, Coleman *et al.* (1966) mostrou que as diferenças socioeconômicas entre os alunos eram responsáveis por explicar as diferenças no aprendizado. Nesse período, havia um consenso de que o ambiente escolar teria nenhum ou muito pouco efeito sobre o desempenho dos alunos.

No final dos anos 1970, diversas pesquisas surgiram com o intuito de se contrapor ao pessimismo pedagógico instaurado na época. Nesse sentido, passaram a analisar a influência da escola a partir de sua relação com as diversas variáveis escolares, e não apenas com o nível socioeconômico dos alunos, buscando responder quais elementos influenciavam os resultados acadêmicos (BROOKOVER *et al.*, 1979). Em específico, buscavam identificar quais fatores relacionados à escola propiciavam uma maior eficácia escolar (KARINO; LAROS, 2017).

O termo eficácia escolar, de um modo geral, denota o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados para ela (BROOKE, 2012). O foco central das pesquisas em eficácia escolar refere-se à ideia de que “as escolas são importantes, as escolas têm efeitos significativos no desenvolvimento da criança e que, para simplificar, as escolas realmente fazem a diferença” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 344).

Se, por um lado, na literatura internacional, as pesquisas em eficácia encontram-se consolidadas (LEE; BRYK; SMITH, 1993; SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995), no Brasil, esse campo de pesquisa é recente. Somente a partir de 1990, com a divulgação de dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é que começaram a surgir estudos sobre os fatores relacionados à eficácia escolar. De maneira geral, os achados convergem no que diz respeito ao efeito positivo dos recursos escolares.

Barbosa e Fernandes (2001) e Soares, César e Mambrini (2001) foram pioneiros em destacar a relação entre os recursos escolares e a qualidade da educação mensurada pelo Saeb. Esses resultados foram significativos, pois revelaram um padrão diferente do que era observado na literatura internacional, isto é, de que a infraestrutura não fazia diferença.

Segundo Franco e Bonamino (2005), uma possível explicação para o fato de os recursos escolares não representarem fatores de eficácia nos países desenvolvidos se

justifica porque os equipamentos e a conservação dessas escolas variam muito pouco entre si, uma vez que praticamente todas possuem os recursos básicos para seu funcionamento.

Dentre os estudos internacionais, Hattie (2009) retratou a influência da infraestrutura no desempenho dos estudantes de diversos países, entre eles os Estados Unidos e a Nova Zelândia. Ele argumenta que as variações se dão em maior parte dentro das escolas e não entre as escolas, uma vez que a infraestrutura delas se apresenta de maneira equitativa.

Porém, tal realidade não é vista em países como o Brasil, que possui um sistema educacional não equitativo, apresentando desigualdades significativas entre as diversas redes de ensino e entre as unidades escolares. Albernaz, Ferreira e Franco (2002) apontam que, em um cenário com desigualdades regionais e disparidades entre as diversas redes de ensino, os estudos sobre fatores associados ao desempenho têm mostrado significativas diferenças entre as escolas.

Maria Teresa Gonzaga Alves e Creso Franco (2008) realizaram uma revisão de literatura sobre o tema e apontaram a infraestrutura escolar entre os principais fatores associados ao desempenho dos alunos. Diferentemente dos países desenvolvidos, no Brasil, “equipamentos e conservação desses e do prédio escolar importam” (ALVES M.; FRANCO, 2008, p. 494).

Dentre os estudos dessa natureza, destaca-se a pesquisa realizada por Riani e Rios-Neto (2004), que analisou o efeito dos recursos disponíveis sobre a probabilidade de os indivíduos de 7 a 14 anos frequentarem a escola nos municípios de Minas Gerais. Assim, verificou-se que o fato de a escola possuir biblioteca, quadra de esportes e laboratório de ciências influi significativamente na assiduidade desses alunos.

Sátyro e Soares (2007) analisaram a evolução das condições materiais das escolas brasileiras e o impacto delas no desempenho discente no período de 1997 a 2005. Melhorias na infraestrutura – ainda que modestas – foram registradas, impactando positivamente nos resultados dos estudantes.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem. Gomes e Regis (2012) apresentam a infraestrutura e os recursos pedagógicos como componentes fundamentais no âmbito escolar, uma vez que o funcionamento da escola e o bom desempenho dos alunos dependem desses fatores.

As condições de infraestrutura contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados. Soares *et al.* (2012) encontraram que a probabilidade de os alunos terem um desempenho muito baixo é menor em escolas com mais equipamentos, melhores instalações, bibliotecas e condições de funcionamento.

No entanto, apesar da relevância de tais estudos, cabe o alerta de Franco e Bonamino (2005) de que os recursos por si só não são requisitos suficientes para garantir o aumento do desempenho discente, pois ele ocorre em função da interação de diferentes fatores, tais como gestão da escola, clima acadêmico, formação docente e ênfase pedagógica.

Por essa razão, considera-se relevante contribuir para a pesquisa sociológica em educação com esta proposta de investigação sobre a relação entre os recursos escolares e o aprendizado dos alunos. As pesquisas mencionadas apresentam a importância da infraestrutura no que diz respeito à redução das desigualdades educacionais em escolas eficazes. Entretanto, esse tema na literatura com foco nos espaços de leitura (biblioteca e salas de leitura) possui pouca ênfase, tornando-se necessária uma investigação mais aprofundada. Este trabalho visa contribuir para esse esforço.

## Indicador de espaços escolares e resultados em testes padronizados

Para aferir as condições de infraestrutura no Brasil, o *Censo da Educação Básica* (Censo Escolar)<sup>5</sup> tem sido a principal fonte de dados utilizada (UNESCO, 2019). Ele avalia tanto as instalações e equipamentos das escolas, como o acesso a serviços públicos. No entanto, os itens desses questionários levam em conta somente a presença ou ausência do item (biblioteca, laboratório, quadra, por exemplo), desconsiderando a qualidade da oferta.

Na presente pesquisa, optou-se por utilizar os dados do Saeb<sup>6</sup>, que, assim como os do Censo Escolar, permitem caracterizar a infraestrutura das escolas por meio de seus questionários contextuais. Vários itens sobre infraestrutura e recursos escolares desses questionários coincidem com os do Censo. A diferença é que, além de observar a presença do item, o questionário avalia as condições de uso ou estado de conservação do recurso<sup>7</sup>.

Como o interesse da pesquisa reside na relação entre os espaços escolares de leitura e o desempenho dos alunos, foi utilizada a base do Saeb de 2017 – proficiência calculada a partir dos testes de leitura (escala de 0 a 500 pontos) dos alunos do 9º ano do ensino fundamental que realizaram a Prova Brasil<sup>8</sup> naquele mesmo ano, além do questionário da escola, preenchido pelo aplicador da pesquisa. As análises foram realizadas levando em consideração as escolas públicas (estaduais e municipais) de todo o Brasil.

Para a descrição da existência e condição de uso dos espaços de leitura na escola, foram realizadas análises descritivas das variáveis de biblioteca e da sala de leitura. Em relação à biblioteca (Tabela 1) o maior percentual (37,7%) é de escolas que possuem esse espaço em boas condições de uso; e o menor percentual é de escolas com bibliotecas que necessitam de grandes reparos (8,5%). Além disso, mais de um quarto das escolas brasileiras não conta com esse espaço.

**Tabela 1** – Existência/condições de uso de biblioteca

Existência/condições de uso	Nº de escolas	%
Inexistente	21.259	30,6
Ruim	5.902	8,5
Regular	16.147	23,2
Bom	26.219	37,7
Total	69.527	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep, 2017b.

Os dados que dizem respeito à sala de leitura (Tabela 2) são um pouco mais preocupantes – mais da metade das escolas brasileiras não contam com esse espaço ou apresentam condições precárias de uso, necessitando de grandes reformas (item inexistente ou ruim).

**5-** Pesquisa anual realizada pelo Inep sobre as condições da oferta educativa nas escolas de educação básica, cujas informações são fornecidas pela própria escola.

**6-** O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível publicamente no *site* do Inep, na seção de microdados do Saeb.

**7-** Esse julgamento é feito pelo responsável externo pela aplicação do teste (Unesco, 2019).

**8-** A Prova Brasil, componente do Saeb, constitui uma avaliação censitária envolvendo alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras com mais de vinte alunos matriculados nas séries avaliadas.

**Tabela 2** – Existência/condições de uso de sala de leitura

Existência/condições de uso	Nº de escolas	%
Inexistente	34.224	49,3
Ruim	3.774	5,4
Regular	11.335	16,3
Bom	20.108	29,0
Total	69.441	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep, 2017b.

O fato de uma escola contar com esses espaços de leitura (biblioteca e/ou sala de leitura) em condições ruins, ou até mesmo não possuir nenhum deles, não significa, necessariamente, ausência de atividades de leitura na escola. Isso pode ser constatado ao analisar as variáveis do questionário da escola, que nos informam que, mesmo em escolas com biblioteca e/ou sala de leitura inexistente, pode haver diversidade de acervo literário ou empréstimo de livros a estudantes, por exemplo. Uma possível explicação seria de que essas escolas mantêm seus livros na própria sala de aula.

Conforme discutido na primeira seção, apenas a presença ou ausência da biblioteca e/ou sala de leitura não é condição suficiente para aferir a qualidade de uso desses espaços. Dessa forma, elaborou-se um Indicador de Adequação de Espaços de Leitura (IAEL) por meio de uma análise fatorial, que permite agrupar variáveis fortemente associadas entre si em um único fator, resumindo e explicando esse conjunto de variáveis (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JÚNIOR, 2010).

A construção do IAEL se deu a partir da seleção de variáveis presentes no questionário da escola, que se encontram dispostas no Quadro 2.

**Quadro 2** – Itens selecionados para a construção do IAEL

<b>Em relação à biblioteca ou sala de leitura:</b>
65. Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos
66. Possui brinquedoteca
67. Possui espaço para estudos coletivos
68. Os livros podem ser manuseados e emprestados
69. A comunidade pode utilizar o espaço e os livros
70. O espaço é arejado e iluminado
71. Existe uma pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca ou sala de leitura
<b>Os seguintes usuários da biblioteca (ou sala de leitura) levam livros para casa:</b>
72. Os alunos
73. Os professores
74. Os membros da comunidade

Fonte: Elaboração própria a partir do dicionário de variáveis do Inep, 2017b.

As respostas que dizem respeito à biblioteca e à sala de leitura são dadas em sequência de caracteres, que foram transformadas em informações numéricas, com valores decrescentes. Ou seja, cada situação recebeu um valor numérico maior para a mais adequada (presença do item em boas condições), diminuindo para situações intermediárias (presença do item em condições ruins) e chegando ao valor mínimo para o caso de inexistência do item. Com a aplicação da análise fatorial, pelo método das componentes principais com rotação ortogonal (*varimax*), realizou-se uma redução da dimensão da matriz de dados. As variáveis com respostas graduadas foram sintetizadas em um único fator, cujos escores são dados em desvios-padrão. Para tornar os valores mais interpretáveis, eles foram transformados em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez). A fórmula utilizada para a construção do indicador é a seguinte:

$$IAEL = \left( \frac{f - f_{min}}{f_{max} - f_{min}} \right) \times 10$$

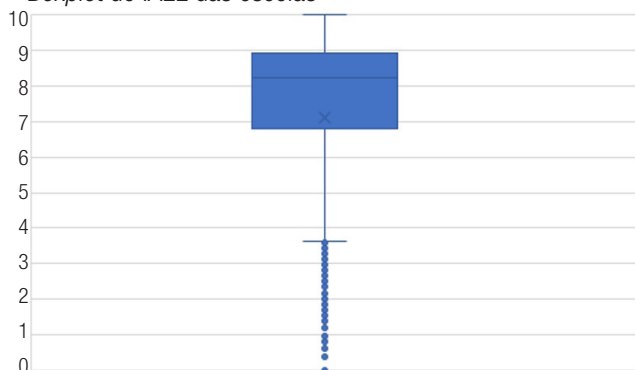
Onde *f* é o fator obtido pela análise fatorial e  $f_{min}$  e  $f_{max}$  são o menor e o maior fator, respectivamente.

É importante ressaltar que os valores são relativos, logo, o valor 0 não significa necessariamente ausência de infraestrutura e nem o valor 10 indica completa adequação das bibliotecas e salas de leitura. A métrica aponta um crescimento gradual da pior (0) para a melhor (10) situação de adequação em relação ao conjunto dos itens analisados.

Por meio da aplicação do cálculo nos dados do Saeb de 2017, foi possível chegar ao IAEL das escolas públicas (municipais e estaduais) brasileiras. Para mostrar a dispersão dos dados, utilizou-se um gráfico de caixas (*boxplot*)<sup>9</sup>. Esse gráfico nos informa a mediana (medida de tendência central), possibilitando ter uma ideia dos valores típicos, e, a partir do tamanho da caixa, temos a amplitude desses valores.

Observa-se uma grande variação do IAEL entre as escolas, incluindo aquelas com valores 0 e 10. No entanto, a maior parte das escolas se concentra com IAEL acima de 5, como visto no Gráfico 1. O primeiro quartil aponta que 25% das escolas pontuaram até 6,81. O segundo quartil está em 8,22, ou seja, metade das escolas públicas brasileiras tem IAEL acima desse valor. O terceiro quartil revela que 25% delas têm IAEL acima de 8,93.

**Gráfico 1** – *Boxplot* do IAEL das escolas



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Saeb de Inep, 2017b.

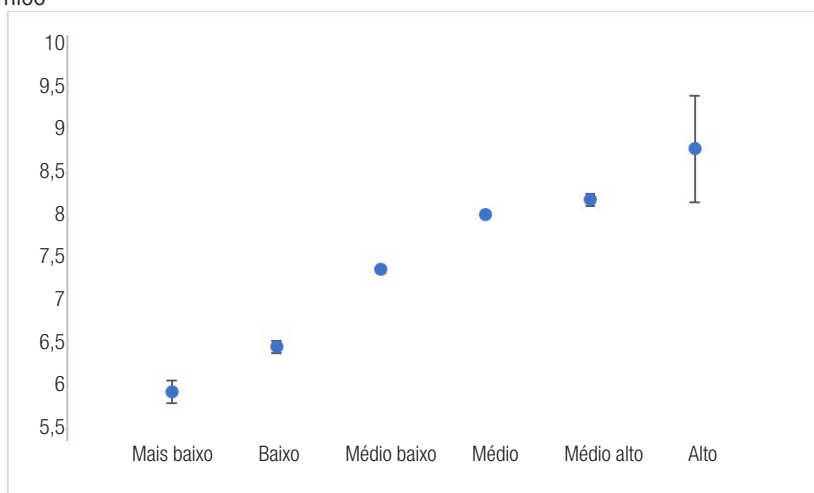
<sup>9</sup>– O *boxplot* consiste em uma caixa e dois suportes. O meio da caixa é identificado pela mediana dos dados e marcado por uma linha horizontal. O extremo inferior é identificado pelo primeiro quartil e o topo pelo terceiro quartil. Os suportes são as linhas que se estendem do topo e do fundo da caixa até os valores mais baixos e mais altos, na região definida pelos limites (ALVES; SOARES, 2007).

A caixa do diagrama mostra o segundo quartil (mediana) mais próximo do terceiro quartil, apresentando uma assimetria negativa. Dessa forma, a mediana se torna a medida mais indicada para analisar o conjunto dos dados, uma vez que os valores extremos afetam a média (representada por  $\bar{x}$ ). O intervalo interquartil (diferença entre o terceiro e primeiro quartil,  $Q3-Q1$ ) – 2,12 – desvela uma dispersão alta. Os valores discrepantes (*outliers*), abaixo do limite inferior, (marcados com um círculo quando  $Q3-Q1*1,5$  e marcados com um asterisco quando menores que  $Q3-Q1*3$ ) apontam a existência de algumas escolas com IAEL entre 3,63 e 0.

Verificou-se a relação do IAEL com um indicador produzido pelo Inep – Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) – que se refere à média do nível socioeconômico dos alunos. A escala do índice foi dividida em seis grupos, na qual o grupo 1 corresponde ao nível mais baixo do indicador, e o grupo 6, ao mais alto.

Quando os valores de IAEL são desagregados pelo INSE, é possível verificar diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. O gráfico de barra de erros (Gráfico 2) aponta que as menores médias de IAEL estão nas escolas com menor INSE; em contrapartida, as maiores médias encontram-se em escolas de INSE mais alto. Esses achados corroboram um padrão já conhecido da literatura educacional – quanto mais alto o INSE, mais elevados são os valores dos indicadores de infraestrutura (UNESCO, 2019).

**Gráfico 2** – Barra de erros com intervalos de confiança da média do IAEL por Indicador de Nível Socioeconômico



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep, 2017b.

A amplitude dos intervalos de confiança das escolas de INSE mais baixo e alto se dá pelo tamanho da amostra. Para garantir uma maior confiabilidade da média, perde-se em precisão. Como o número de escolas das faixas de INSE médio avaliadas no Saeb é muito grande, aumenta-se a confiança da média da amostra ao retratar a média da população.

Para verificar se existe relação entre os espaços de leitura e os resultados acadêmicos dos estudantes, foi realizada uma correlação bivariada em  $r$  de Pearson. Esse coeficiente de correlação é um teste paramétrico que observa como os valores de uma variável se

relacionam com os valores de outra variável (DANCEY; REIDY, 2013). A correlação varia de 0 a 1: quanto mais próxima de 1, maior é a correlação.

No caso deste trabalho, fez-se o teste entre o IAEL e a proficiência em leitura registrada no banco de alunos do Saeb de 2017 (Tabela 3). O propósito dessa análise é descobrir se existe relação entre as variáveis de forma improvável de ocorrer devido ao erro amostral (considerando a hipótese nula como verdadeira)<sup>10</sup> e improvável de ser espúria, isto é, relacionamento apenas estatístico e não real.

**Tabela 3** – Correlação entre IAEL e proficiência em leitura de estudantes do 9º ano do ensino fundamental das escolas brasileiras

		IAEL	Proficiência em Leitura
IAEL	Correlação de Pearson	1	0,313**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	37.785	27.644
Proficiência em Leitura	Correlação de Pearson	0,313**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	29.133	64.452

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep, 2017b.

O p valor encontrado na correlação (<0,001) indica que é possível rejeitar a hipótese nula e assumir, com 95% de confiabilidade, que a correlação entre as variáveis IAEL e proficiência em leitura é real e não apenas casual decorrente da amostra. Os dados do r de Pearson (r=0,313) da Tabela 3 mostram que existe correlação positiva de baixa magnitude entre as variáveis. Em outras palavras, parece existir relação entre a adequação dos espaços de leitura com melhores resultados obtidos pelos estudantes. Esse achado corrobora a literatura nacional acerca da importância da infraestrutura escolar para o aprendizado dos alunos (ALVES, M.; FRANCO, 2008; MATOS; RODRIGUES, 2016; SÁTYRO; SOARES, 2007), dentre outros.

Uma vez que as médias do IAEL aumentam à medida que o nível socioeconômico das escolas aumenta (Gráfico 2), realizou-se também um estudo da correlação do indicador por grupo de INSE, como apresentado na Tabela 4. Diante do reduzido número de escolas nos níveis de INSE mais extremos (muito baixo e muito alto), elas foram agregadas aos grupos baixo e alto, respectivamente, resultando em três faixas de INSE (baixo, médio e alto).

O p valor (sig. <0,001) permite afirmar, com 95% de confiabilidade, que os resultados obtidos são reais e não simplesmente ocasionais e decorrentes da amostra. Observa-se que as escolas de baixo INSE, quando comparadas às de médio e alto INSE, possuem a maior correlação entre a proficiência em leitura e o IAEL (r de Pearson=0,255).

**10** -  $H_0$  = não existe relacionamento real entre as variáveis;  $H_1$  = existe relacionamento real entre as variáveis.

**Tabela 4** – Correlação entre IAEL e Proficiência em Leitura de estudantes do 9º ano do ensino fundamental por INSE

		IAEL	Proficiência em Leitura
IAEL	Correlação de Pearson	1	0,255**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	6.299	5.699
Proficiência em Leitura Escolas de baixo INSE	Correlação de Pearson	0,255**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	5.699	11.231
IAEL	Correlação de Pearson	1	0,151**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	18.939	17.480
Proficiência em Leitura Escolas de médio INSE	Correlação de Pearson	0,151**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	17.480	36.454
IAEL	Correlação de Pearson	1	0,094**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	1.489	1.388
Proficiência em Leitura Escolas de alto INSE	Correlação de Pearson	0,094**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	1.388	9.332

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep, 2017b.

A correlação é positiva para todos os grupos de INSE e se torna cada vez mais fraca à medida que o nível socioeconômico das escolas aumenta. O  $r$  de Pearson é 0,151 para escolas de INSE médio e 0,094 para aquelas de INSE alto.

Os resultados parecem corroborar os achados da literatura educacional. Portanto, para níveis socioeconômicos mais baixos ou para IAEL com piores médias, o incremento na adequação de espaços de leitura nas escolas, mesmo que pequeno, impacta na proficiência dos estudantes. Ou seja, espaços de leitura adequados repercutem mais significativamente nos resultados dos estudantes de nível socioeconômico mais baixo, uma vez que é possível que a escola seja o único lugar em que esses alunos tenham acesso às práticas de leitura.

## Considerações finais

O presente trabalho discutiu os espaços de leitura nas escolas e sua relação com o desempenho dos estudantes. Para isso, debateu sobre as práticas de leitura das escolas e elaborou um indicador de adequação desses espaços por meio de uma análise fatorial de itens presentes no questionário da escola do Saeb de 2017. Foram realizadas análises

descritivas desse indicador, da relação com o nível socioeconômico das escolas e sua correlação com os resultados de proficiência em leitura.

O estudo revelou um número significativo de escolas públicas brasileiras que não possuem biblioteca ou sala de leitura: 30,6% e 49,3%, respectivamente. Porém, a combinação de variáveis que dizem respeito à existência de práticas de leitura na escola, tais como possuir acervo diversificado e ter livros que podem ser manuseados e emprestados, permite apontar uma razoável adequação desses espaços. Pelo menos 50% das escolas brasileiras têm um IAEL maior ou igual a 8,22 em uma escala de 0 a 10, em que, 0 significa uma adequação mais precária dos espaços de leitura e 10, uma melhor adequação.

O estudo desvelou ainda a existência de desigualdades em relação à adequação dos espaços de leitura por nível socioeconômico. Foi observado que, quanto menor o INSE da escola, menos adequado é o espaço e o uso pedagógico que fazem dele.

A correlação bivariada entre o IAEL e a proficiência em leitura é positiva e de baixa magnitude. Porém, quando os dados são desagregados por nível socioeconômico, a correlação revela uma tendência de ser maior para escolas de INSE mais baixo. Essa tendência corrobora a literatura educacional, ao afirmar que, em contextos de grandes desigualdades, melhorias na infraestrutura escolar, tais como nos espaços de leitura, tendem a incidir de maneira mais significativa sobre os resultados escolares (ALVES, M.; FRANCO, 2008).

A contribuição deste trabalho se dá no sentido de refletir sobre a relação entre espaços de leitura e melhorias nos resultados educacionais. O indicador produzido, por apresentar uma visão geral de uma das múltiplas dimensões da infraestrutura, pode ser útil para a elaboração de políticas públicas. Também pode ser utilizado em estudos sobre eficácia escolar e para identificar escolas para estudos de caso.

A despeito dessas contribuições, é possível destacar a existência de lacunas. Mesmo que tenham sido utilizados dados disponíveis de qualidade, ao lidar com os desafios da construção de um indicador, é preciso um olhar crítico do pesquisador a fim de evitar o risco de “reificação” da medida (JANNUZZI, 2012). Esses riscos constituem armadilhas em relação à validade interna e externa do construto. Por exemplo, como foram utilizadas informações referentes ao questionário da escola para construir o indicador, deve-se atentar ao fato de que se trata de uma percepção individual do aplicador da pesquisa, uma vez que é ele o responsável pelo preenchimento dos dados.

Logo, as informações disponíveis no questionário, tais como as condições de uso da biblioteca e sala de leitura, e a diversidade do acervo existente na escola, podem não refletir a realidade a si. Uma maneira de buscar extrapolar essa condição objetiva da infraestrutura seria por meio da realização de um estudo de caso, a fim de observar, *in loco*, quais as reais condições desses espaços escolares.

Assim, são necessárias novas pesquisas que aprofundem as análises acerca da relação entre a adequação dos espaços escolares de leitura e o aprendizado dos estudantes. Dessa forma, será possível contribuir com os estudos do campo da sociologia da educação no que diz respeito à compreensão dos mecanismos de reprodução e superação das desigualdades educacionais.

## Referências

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. A escola importa? Determinantes da eficiência e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 453-476, 2002.

ALVES, André Luiz. A biblioteca escolar como ambiente social na formação do leitor. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 5, n. 1, p. 81-94, out. 2016.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 482-500.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/07.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BARBOSA, Maria Eugênia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. *In*: FRANCO, Creso (org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 155-172.

BARRETO, Angela Maria. Os espaços de leitura. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 41-53, 2007. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v12i1p41-53>

BRASIL. **Lei nº 12.244**, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, 2010. Brasília, DF: [s. n.], 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm). Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014. Brasília, DF: [s. n.], 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020a.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília: INEP, 2020b.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Competências leitoras no SAEB: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. (Educação; 19).

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BROOKOVER, Wilbur *et al.* **Schools, social systems and student achievement: schools can make a difference**. New York: Praeger, 1979.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE /UFMG, 2005.

COLEMAN, James S. *et al.* **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Government Printing Office, 1966.

COSTA, Enise Cardoso da. **A brinquedoteca como estímulo à leitura nos espaços que utilizam o livro como brinquedo**. 2017. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 160-185, jun. 2010.

FONSECA, Leda Maria da. **Salas de leitura: concepções e prática**. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-13, 2005.

GOMES, Adailda; REGIS, André. Desempenho e infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais...** Zaragoza: Anpae, 2012. p. 1-17. (Cadernos Anpae; v. 15).

GONÇALVES, Alexandra Paula da Costa. **O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento de competências de leitura: estudo de caso**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Departamento de Educação e Ensino a Distância. Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, 2017.

HATTIE, John. **Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. London; New York: Routledge, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2017a. [Microdados]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 11 ago. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de avaliação da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2017b. [Microdados]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 11 ago. 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2012.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob Arie. Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: uma revisão de literatura. **Examen**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 1-32, set. 2017.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEE, Valerie E.; BRYK, Anthony S.; SMITH, Julia B. The organization of effective secondary schools. **Review of Research in Education**, Washington, DC., v. 19, p. 171-267, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i66.4012>

PAIS, Maria Paula Marques B. C. **A escola e os ambientes de leitura: concepção, percepção, motivação e emoção no contexto físico da aula e da biblioteca escolar**. 2011. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2011.

RIANI, Juliana de Lucena R.; RIOS-NETO, Eduardo Luiz G. Impacto dos fatores familiares, escolares e comunitários na quantidade e qualidade do ensino no Estado de Minas Gerais. *In*: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 11., 2004, Diamantina. **Anais...** Diamantina: Cedeplar/UFMG, 2004. p. 1-22.

SAMMONS, Pam; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research**. London: Institute of Education: University of London, 1995.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília, DF: Ipea, 2007. (Texto para discussão; nº 1267).

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOARES, José Francisco; CÉSAR, Cibele Comini; MAMBRINI, Juliana Vaz de Melo. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. *In*: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 121-154.

SOARES, José Francisco *et al.* **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009**. Brasília, DF: Unesco, 2012. Debates ED, n. 4.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-Book*.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

*Recebido em: 11.08.2020*

*Revisado em: 06.04.2021*

*Aprovado em: 12.05.2021*

**Cecília Coutinho de Miranda** é consultora em projetos educacionais, mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutoranda em educação pela UFMG. É membro do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede).

**Daniel Santos Braga** é professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) campus Ibirité, onde é um dos coordenadores do Laboratório de Alfalettrar e Políticas para as Infâncias (LAPIS/UEMG). É doutor em educação pela UFMG.

**Ana Paula Campos Cavalcanti** é doutora em linguística aplicada pela Faculdade de Letras da UFMG, e mestre em educação pela mesma instituição e graduada em pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em letras na Estácio de Sá. É professora do Centro Universitário Newton Paiva.