



PIRLS 2026
MATRIZ DE REFERÊNCIA
Matthias von Davier
e Ann Kennedy
Editores

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DAEB

INEP MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | **MEC**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | **INEP**

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | **DAEB**



PIRLS 2026
MATRIZ DE REFERÊNCIA
MATTHIAS VON DAVIER
E ANN KENNEDY,
EDITORES

Brasília-DF
Inep/MEC
2024



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB)

COORDENAÇÃO-GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (CGSNAEB)

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (CGEP)
Priscila Pereira Santos

DIVISÃO DE PERIÓDICOS (DPE)
Roshni Mariana de Mateus

DIVISÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL (DPR)
Ricardo Cézar Blezer

APOIO EDITORIAL
Janaína da Costa Santos

REVISÃO GRÁFICA
Érika Janaína de Oliveira Saraiva

PROJETO GRÁFICO CAPA/MIOLO
Marcos Hatwich/Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO
Raphael C. Freitas

Copyright © 2024
International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

PIRLS 2026 Matriz de Referência.
Matthias von Davier, Ann Kennedy, Editores

Citação sugerida:

VON DAVIER, M.; KENNEDY, A. (Ed.)
PIRLS 2026: Matriz de Referência. [S. l.]: IEA; TIMSS & PIRLS; Boston College, 2024. Disponível em:
<https://doi.org/10.6017/lse.tpsc.tr2103.kb4199>.

Para mais informações a respeito do PIRLS entre em contato:
TIMSS & PIRLS International Study Center
Lynch School of Education and Human Development Boston College
Chestnut Hill, MA 02467 United States

Telefone: +1-617-552-1600
E-mail: timssandpirls@bc.edu timssandpirls.bc.edu

O Boston College é um contratante que promove ações afirmativas em prol da igualdade de oportunidades.

SUMÁRIO

ESTA PUBLICAÇÃO POSSUI SUMÁRIO INTERATIVO

PARA RETORNAR AO SUMÁRIO, CLIQUE NO NÚMERO DA PÁGINA EM CADA SEÇÃO

Prefácio	5
Introdução	8

CAPÍTULO 1

Matriz de Avaliação de Leitura PIRLS 2026	10
---	----

Resumo	11
Definindo a Alfabetização em Leitura.....	12
Matriz de Avaliação do Desempenho em Leitura do PIRLS	14
Ênfases da Matriz de Referência do PIRLS.....	14
Propósitos de Leitura.....	15
Leitura para Experiência Literária.....	16
Adquirir e Utilizar Informação.....	16
Processos de Compreensão.....	17
Localizar e Recuperar Informações Explícitas.....	18
Fazer Inferências Diretas	19
Avaliar e Criticar o Conteúdo e os Elementos Textuais.....	20
Selecionando Textos para o PIRLS 2026.....	21

Referências	23
CAPÍTULO 2	
MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO PIRLS 2026.....	32
Resumo	33
Coletando Dados Contextuais no PIRLS 2026	33
Desenvolvendo Instrumentos para Coleta de Dados Contextuais no PIRLS 2026	34
Procedimentos Analíticos nos Questionários de Contexto do PIRLS 2026.....	34
Contextos para o Desenvolvimento de Leitura dos Alunos	35
Contextos Domésticos.....	36
Contextos Escolares	38
Contextos de Sala de Aula.....	43
Características, Atitudes e Comportamentos dos Alunos	47
Contextos Nacionais.....	51
Referências	53
CAPÍTULO 3	
Modelo de Avaliação do PIRLS 2026	67
Resumo	68
População Estudantil Avaliada	69
Relatório de Desempenho em Leitura.....	70
Modelo Adaptativo de Grupo do PIRLS 2026	70
Atribuição de Cadernos dentro dos Países.....	74
Duração do Teste do Aluno	75
Referências	75
.....	
Agradecimentos	76



PREFÁCIO

A IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) implementa avaliações em larga escala com organizações parceiras em todo o mundo para melhor compreender as práticas, os processos, as diretrizes e os resultados educacionais. Ao prover conhecimento especializado e ao inovar e melhorar continuamente as pesquisas robustas dentro de sua rede global em expansão, os estudos da IEA fornecem os fundamentos para o aprendizado sobre educação entre e dentro desses sistemas. A IEA se empenha em melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em todo o mundo por meio da coleta e do fornecimento de dados confiáveis, válidos e comparáveis sobre uma gama de assuntos.

Estudos sobre a compreensão da leitura têm sido conduzidos pelo IEA desde 1960, sendo um dos cinco domínios de estudo avaliados no Estudo Piloto de Doze Países do IEA, realizado com crianças de 13 anos. Isto evoluiu ainda mais em 1970 e 1971 sob a égide da Pesquisa de Seis Assuntos, que avaliou jovens de 14 anos em duas áreas de educação relacionadas à leitura: uma continuação da compreensão da leitura, bem como o tópico adicional da educação literária. A IEA também apoiou a Faculdade de Educação da Universidade de Hamburgo nos anos de 1990 e 1991 em pesquisas a respeito da alfabetização em leitura de jovens de 14 anos no Estudo de Alfabetização em Leitura.

Ficou evidente que obter os dados sobre o nível de leitura dos alunos era essencial para a utilidade dos dados educacionais, e havia apoio para ver isso se desenvolver de uma forma que pudesse medir tendências ao longo do tempo de forma consistente e confiável. Essa ideia se amplia para o PIRLS (Estudo Internacional de Progresso em Leitura), lançado em 2001 com 35 participantes, abrangendo cinco continentes. Diferentemente de seus predecessores, esse estudo focou em alunos da quarta série no período crucial em que eles estão na transição de aprender a ler para ler para aprender.

Desde o seu advento, o PIRLS avaliou os processos cognitivos relacionados a compreensão e os vários propósitos que impulsionam a leitura, bem como investigou os comportamentos e atitudes que fundamentam a alfabetização em leitura. A análise da compreensão de leitura se concentra em como os alunos processam e entendem as informações escritas e os motivos pelos quais eles interagem com os textos. O questionário do aluno, por sua vez, examina os comportamentos e atitudes de leitura dos alunos. Ademais, os questionários para pais, professores e escolas fornecem novas compreensões sobre os ambientes doméstico e escolar que apoiam ou inibem o desenvolvimento da alfabetização em leitura.

Desde 2001, o PIRLS continua monitorando o progresso na alfabetização em leitura a cada cinco anos, com um aumento constante na participação global, atingindo 65 sistemas educacionais em 2021. O modelo progressivo do estudo evidencia a inovação e as atualizações que mantêm cada ciclo na vanguarda da pesquisa em educação, ao mesmo tempo em que mantém as capacidades de tendência. Isso é exemplificado na mudança da avaliação em papel para uma avaliação digital, já iniciada em alguns países no PIRLS 2016, e será totalmente implementada para todos os participantes no ciclo de 2026. A despeito do meio e do ciclo de avaliação, o PIRLS continua a disponibilizar dados comparativos internacionais sobre o quanto bem as crianças leem, avaliando o desempenho de leitura dos alunos do quarto ano e oferecendo informações relevantes para políticas públicas a fim de aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Os resultados do PIRLS 2021 ofereceram compreensões valiosas sobre o estado da alfabetização em leitura entre alunos do quarto ano em todo o mundo. Embora a maioria dos estudantes tenha atingido pelo menos uma proficiência básica em leitura ao redor do globo, o impacto negativo da pandemia de COVID-19 na educação foi evidente. As tendências de desempenho mostraram declínios na performance de leitura em 21 dos 32 países com dados comparáveis entre 2016 e 2021. As interrupções causadas pela pandemia afetaram negativamente o aprendizado de, em média, dois terços dos alunos, de acordo com seus pais.

Apesar destes desafios, o PIRLS 2021 evidenciou algumas descobertas positivas. Os resultados ressaltaram a importância das atividades prévias de alfabetização e de um ambiente doméstico propício à aprendizagem. A maioria dos alunos frequentou escolas com ambientes acolhedores que enfatizavam o desempenho acadêmico e minimizavam a escassez de recursos ou os problemas disciplinares.

À medida que continuamos a aprender com estes resultados através de relatórios temáticos e análises de tendências em ciclos futuros, é crucial abordar os efeitos da pandemia e continuar a promover o acesso equitativo à educação de qualidade em todo o mundo. Contando com 58 sistemas educacionais indicados a participar, um PIRLS 2026 totalmente digital oferece uma perspectiva abrangente e global sobre a compreensão de leitura entre alunos do quarto ano.

Como o PIRLS 2026 conclui a transição para uma avaliação completamente digital, todos os alunos dos sistemas educacionais participantes poderão fazer parte de uma avaliação de leitura estimulante e interativa. Este sistema permitirá que os alunos participem de uma avaliação de leitura unificada que reflita suas diversas experiências de leitura dentro e fora da escola. O ambiente digital também oferece a oportunidade de coletar dados de processo que podem gerar ideias sobre como os alunos interagem com a avaliação digital. Dando assim oportunidade de se fazerem inferências sobre as estratégias e os processos de resposta usados pelos alunos. Esta inovação no desenvolvimento do PIRLS também se reflete no uso de um modelo adaptativo de grupo, bem como no uso de pontuação automatizada.

Tais quadros trazem um maior contexto aos diferentes aspectos do PIRLS 2026. Eles enquadram o contexto da pesquisa e dos dados que serão coletados durante o ciclo de avaliação. Os estudos da IEA desenvolvem suas matrizes de referência em colaboração com os países participantes, o que constitui um pilar fundamental para os manter empenhados e com a produção de conteúdos relevantes para todos os envolvidos. Isso também se reflete nos esforços colaborativos por trás de estudos como o PIRLS. Sou grato a todos os Coordenadores Nacionais de Pesquisa e suas equipes que participaram, em particular, desses esforços, bem como a todo o trabalho que eles realizam por meio de outros aspectos do ciclo do PIRLS.

Esses esforços também são amplamente apoiados pelo trabalho pioneiro e inovador do TIMSS e do PIRLS International Study Center da Lynch School of Education and Human Development do Boston College e, especialmente, pelos autores das matrizes de referência: Matthias von Davier, Ann Kennedy, Erin Wry, John Sabatini, Katherine A. Reynolds, Audrey Gallo, Maya Komakhidze, Liqun Yin, e Pierre Foy. Agradecemos

também aos colegas da IEA de Amsterdã e de Hamburgo, por continuarem a apoiar este estudo ao longo dos seus vinte e cinco anos de coleta de dados de tendências.

Agradeço, ainda, pela criação de alta qualidade dos itens de avaliação e questionários de contexto do PIRLS 2026, liderada pela equipe do PIRLS no Boston College e apoiada pela excelente experiência de parceiros de desenvolvimento internacional, bem como pelo Grupo de Desenvolvimento de Leitura e Grupo de Desenvolvimento de Questionários do PIRLS 2026. O Expertisecentrum, Nederlands, assim como especialistas em alfabetização em leitura da Universidade de Memphis, EUA, também forneceram grande assistência para as passagens do PIRLS. Ademais, também sou grato pelo importante suporte de amostragem do Research Triangle Institute International.

O Comitê Editorial e de Publicações da IEA, presidido por Seamus Hegarty, viabilizou a revisão e orientação para o processo de autoria, revisão e publicação, enquanto o Grupo Executivo Técnico da IEA continuou sendo uma importante fonte de consulta para os aspectos técnicos do estudo, a fim de garantir um modelo e uma implementação sólidos.

As informações de alta qualidade encontradas nas matrizes de referência do PIRLS 2026 são reforçadas por muitas equipes e indivíduos unidos ao redor do mundo. Obrigado a todos pelas suas contribuições, percepções e trabalho árduo. Sou especialmente grato aos países que escolheram participar deste estudo. O compromisso de coletar dados científicamente sólidos a respeito das experiências de alunos, professores, pais, diretores e escolas continua no cerne deste importante trabalho. Agradecemos a cada indivíduo envolvido neste esforço e que se tornou parte desta tapeçaria que são os dados do PIRLS 2026.

Dirk Hastedt
Diretor Executivo, IEA

INTRODUÇÃO

O Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) monitora tendências internacionais no desempenho de leitura entre alunos no quarto ano há 25 anos. Sendo um ponto fundamental na educação de um aluno, o quarto ano de escolaridade estabelece as bases da alfabetização, com a leitura se tornando cada vez mais central para a aprendizagem em todas as disciplinas.

O PIRLS complementa o Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciência (TIMSS) aplicado no quarto ano. Ambos os estudos são dirigidos pelo TIMSS & PIRLS International Study Center do Boston College, que trabalha em estreita colaboração com a IEA Amsterdã e a IEA Hamburgo.

O PIRLS serve como pedra angular na avaliação da proficiência em leitura de alunos do quarto ano, fornecendo uma referência crítica para entender o desempenho de leitura dos jovens alunos em um cenário global dinâmico. Em 2021, o PIRLS introduziu um modelo de avaliação direcionado, desenvolvido para permitir a adaptabilidade da dificuldade da avaliação e para corresponder ao desempenho de leitura dos alunos nos países participantes. Esta transição também incluiu a integração de formatos de leitura digitais interativos por meio de blocos do ePIRLS que simulam a leitura baseada nas redes. Mais da metade dos participantes fez a transição para um formato digital, enquanto uma amostra de ligação (ponte) simplificou a transição.

O PIRLS 2026 representa um marco significativo na história da avaliação ao concluir a transição para uma avaliação de leitura inteiramente digital. Esta mudança reflete o compromisso do PIRLS em liderar o campo e permanecer relevante em uma época em que a alfabetização digital é essencial para a educação de todas as crianças. Ao adotar o formato de avaliação de leitura digital, o PIRLS 2026 visa criar uma experiência de avaliação envolvente e autêntica que se alinhe com as práticas diárias de leitura digital dos jovens alunos. Além disso, a tecnologia aprimora as práticas de avaliação, incluindo coleta de dados mais eficiente, inovadores modelos de teste e pontuação automatizada.

As Matrizes de Referência do PIRLS 2026 consistem em três capítulos que abrangem os principais componentes da avaliação:

- 1) Matriz de Avaliação de Leitura (Capítulo 1): descreve os aspectos da alfabetização em leitura avaliados no PIRLS.

- 2) Matriz Contextual (Capítulo 2): analisa tópicos abordados nos questionários de contexto e na Enciclopédia do PIRLS 2026.
- 3) Modelo de Avaliação (Capítulo 3): apresenta a lógica e os procedimentos para o modelo de avaliação adaptativo em grupo.

As atualizações feitas nos capítulos da matriz de avaliação do PIRLS 2026 envolveram contribuições dos Coordenadores Nacionais de Pesquisa (NRCs) dos países participantes e de especialistas de instituições parceiras que auxiliaram no desenvolvimento de itens e capítulos. Tais contribuições informaram novas construções de interesse para os questionários, garantindo que as matrizes permaneçam relevantes para medir e relatar o desempenho da leitura ao longo do tempo. Os comitês de especialistas – Grupo de Desenvolvimento de Leitura (RDG) e Grupo de Desenvolvimento de Questionários (QDG) – orientaram as revisões com base em teorias emergentes e pesquisas focadas em políticas públicas.

CAPÍTULO 1

MATRIZ DE AVALIAÇÃO DE LEITURA PIRLS 2026

JOHN SABATINI

ANN KENNEDY

ERIN WRY

MATTHIAS VON DAVIER

Resumo

Em 2026, o PIRLS (Estudo Internacional de Progresso em Leitura) da IEA realiza sua sexta avaliação de leitura, fornecendo dados sobre 25 anos de tendências em desempenho de leitura comparativo entre países. A alfabetização em leitura é a base para o sucesso acadêmico e o crescimento pessoal dos alunos, sendo o PIRLS um veículo valioso para estudar como políticas públicas novas ou revisadas impactam o desempenho. A Matriz de Avaliação de Leitura do PIRLS 2026 e os instrumentos desenvolvidos para avaliar esta matriz refletem o compromisso da IEA com a melhoria e a inovação contínuas.

O PIRLS concluirá, em 2026, sua transição de cadernos em papel para um formato digital. Apresentar passagens e itens de leitura do PIRLS por meio do computador permite uma experiência cativante e visualmente atraente para os alunos. Isto aumenta a eficiência operacional na apresentação das tarefas e no registro e pontuação das respostas dos alunos. Ademais, a Matriz do PIRLS 2026 agora integra o que antes era chamado de ePIRLS,¹ em reconhecimento de que, no século XXI, compreender o desempenho das crianças na leitura exige que aprendamos como os alunos processam, localizam, compreendem e avaliam as informações de texto quando apresentadas em formato digital, como um site ou outros formatos comumente apresentados em um computador (Partnership..., 2004; Kervin; Mantei; Leu, 2017). Contudo, embora o PIRLS 2026 seja uma avaliação totalmente digital, não é uma avaliação de habilidades digitais ou sobre a Internet: ele continua sendo um estudo de compreensão de leitura, conforme descrito nesta matriz de avaliação.

O PIRLS se fundamenta em uma noção ampla do que significa a capacidade de ler — uma noção que inclui a leitura não apenas pelo prazer que proporciona, mas também pela maneira como permite que se experimentem mundos diferentes, outras culturas e uma série de novas ideias, ampliando assim a compreensão da criança sobre múltiplas perspectivas e pontos de vista. Também abrange uma reflexão sobre uma variedade de textos e recursos textuais como ferramentas para atingir objetivos individuais e sociais, processo também conhecido como “ler para fazer” (Chall, 2013). Esta visão é cada vez mais relevante na presente sociedade,

¹ Iniciado em 2016, o ePIRLS foi uma avaliação baseada em computador da leitura on-line em um ambiente simulado de Internet.

onde continua a ser dada maior ênfase à capacidade dos alunos de utilizarem a informação que obtêm através da leitura (Kankaras *et al.*, 2016; Wineburg *et al.*, 2016; Van Laar *et al.*, 2017; Braasch; Braten; McCrudden, 2018). A ênfase está indo de demonstrar fluência e compreensão básica para também demonstrar a capacidade de aplicar o que é compreendido a novas situações ou propósitos individuais – veja também a *PIRLS 2021 Encyclopedia* (Cain; Oakhill, 2009; Mc Crudden; Magliano; Schraw, 2011; Cervetti *et al.*, 2020; Pearson *et al.*, 2020; Duke; Cartwright, 2021).

A matriz do PIRLS para avaliar o desempenho em leitura foi desenvolvida inicialmente para a primeira avaliação em 2001, usando o Estudo de Alfabetização em Leitura de 1991 da IEA como base para a definição de alfabetização em leitura do PIRLS e para estabelecer os aspectos da compreensão de leitura a serem avaliados (Elley, 1992, 1994; Wolf, 1995). Desde então, a matriz de avaliação do PIRLS é atualizada para cada ciclo de avaliação subsequente e agora para o PIRLS 2026 (Campbell *et al.*, 2001; Mullis *et al.*, 2006, 2009; Mullis; Martin, 2015, 2019).

Definindo a Alfabetização em Leitura

A definição de alfabetização em leitura do PIRLS apoia-se no estudo de 1991 da IEA, no qual a alfabetização em leitura foi definida como “a capacidade de compreender e usar essas formas de linguagem escrita^{b2} exigidas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo”.

Com sucessivas avaliações, esta definição foi elaborada de modo a manter a sua aplicabilidade a leitores de todas as idades e a uma ampla gama de formas de linguagem escrita, mas faz referência explícita a aspectos da experiência de leitura de jovens estudantes à medida que se tornam leitores proficientes, destacando a importância generalizada da leitura na escola e na vida quotidiana e reconhecendo a crescente variedade de fontes de texto no mundo tecnológico de hoje. A definição atual de alfabetização em leitura do PIRLS é a seguinte:

A alfabetização em leitura é a capacidade de compreender e usar as formas de linguagem escrita exigidas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo. Os leitores podem construir significados a partir de textos em uma variedade de formas. Eles leem para aprender, para participar de comunidades de leitores na escola e na vida cotidiana, e para diversão.

Esta percepção de leitura reflete inúmeras teorias da alfabetização em leitura como um processo construtivo e interativo (Kintsch, 1998, 2012; Rudell; Unrau, 2004; Cromley; Azevedo, 2007; McNamara; Magliano, 2009; Stafura; Perfetti, 2014; Perfetti; Stafura, 2014; Castles; Rastle; Nation, 2018; Magliano *et al.*, 2018). O significado é construído por meio das interações entre leitores, fontes de texto e seus propósitos ou tarefas no contexto de experiências de leitura específicas (Snow, 2002; Britt; Goldman; Rouet, 2012). Os leitores são considerados como pessoas que constroemativamente o significado, raciocinam com o texto, acessam e integram o conhecimento de base, conhecem e aplicam estratégias de leitura eficazes e refletem sobre o que leem (Afflerbach; Cho, 2009; Langer, 2011; LaRusso *et al.*, 2016; National..., 2018; Smith *et al.*, 2021). Antes, durante e depois da leitura, os leitores usam um repertório de habilidades linguísticas, bem como outras estratégias cognitivas e metacognitivas, para construir significado (Pressley; Gaskins, 2006; Rapp; Van Den Broek, 2007; Baker; Beall, 2009; Hacker; Dunlosky; Graesser, 2009; McNamara, 2012; Kintsch, 2018). Além disso, a circunstância ou situação em que o leitor se encontra pode corroborar com a construção do

² Que pode incluir recursos visuais relacionados, como fotos, ilustrações, tabelas, gráficos e outras iconografias típicas de artefatos de alfabetização do passado e do presente.

significado, promovendo o envolvimento e a motivação para a leitura, ou pode distrair ou impedir o processo de construção do significado (Miller; Faircloth, 2009; Taboada *et al.*, 2009; Christianson; Luke, 2011; Lorch; Lemarié; Grant, 2011; Rueda, 2013; McGeown *et al.*, 2015; Toste *et al.*, 2020).

Ao longo da matriz, são referenciadas várias fontes que forneceram uma base de pesquisa acadêmica para a matriz.

Estas referências representam os volumes de literatura e pesquisa que pautaram a matriz do PIRLS, incluindo pesquisas consideráveis feitas por países participantes do PIRLS.

A fim de adquirir conhecimento do mundo e sobre si mesmos, os leitores podem usar vários tipos de texto de várias fontes. Todo tipo de texto pode assumir muitas formas e combinações de formas. Isso inclui livros, revistas, documentos e jornais. A leitura em dispositivos digitais muitas vezes implica interagir com o texto e a mídia em sites ou por meio de recursos offline armazenados localmente.

De forma cada vez mais crescente, a leitura e a aprendizagem a partir de fontes da Internet tornaram-se um aspecto central dos currículos escolares e uma das principais formas pelas quais os alunos adquirem informações dentro

e fora da escola. Habilidades e estratégias de leitura adaptadas ou aprendidas para ler e navegar em textos on-line, bem como seus recursos e estruturas complementares, são necessárias para alcançar sucesso na leitura (Leu *et al.*, 2017; Delgado *et al.*, 2018; Kohnen; Mertens, 2019; Sabatini *et al.*, 2019; Mayer; Fiorella, 2021). Estes sites geralmente contêm inúmeras páginas, abas e links incorporados que permitem navegar pelo texto e outras informações de maneira não linear. Este ambiente on-line pode apresentar desafios únicos em relação à leitura e à aprendizagem (Rouet, 2006; Tondeur; Van Braak; Valcke, 2007; Purcell *et al.*, 2012; Kong; Seo; Zhai, 2018). Por exemplo, localizar e compreender eficientemente as informações dentro de um site, ou em vários sites, muitas vezes requer níveis mais elevados de autorregulação e habilidades de avaliação para determinar se a informação é apropriada, dadas as necessidades do leitor. Assim, a construção de significado em ambientes on-line requer uma mistura de novas habilidades com os processos fundamentais de compreensão de leitura. (Coiro; Kennedy, 2011; Rouet; Britt, 2011; Alexander; The Disciplined..., 2012; Goldman *et al.*, 2012; Goldman; Lawless; Manning, 2013; Leu *et al.*, 2013; Goldman, 2015; List; Alexander, 2015; Singer; Alexander, 2017; Rouet; Britt, Durik, 2017).

À medida que os jovens estudantes começam a expandir os contextos em que leem para aprender, eles frequentemente constroem significados mais ricos dos textos quando têm a oportunidade de discutir ou compartilhar o que leram com diferentes grupos de indivíduos. As interações sociais que envolvem a leitura em uma ou mais comunidades de leitores podem ser fundamentais para ajudar os jovens estudantes a obter uma compreensão e apreciação de textos, diferentes perspectivas, novas fontes de informação e interpretações alternativas de significado (Almais; Garas-York, 2009; Murphy *et al.*, 2009; Aukerman; Chambers Schuldt, 2016; Guthrie; Wigfield, 2017; O'Conner; Snow, 2018; Schober; Rapp; Britt, 2018; Turner; Hicks; Zucker, 2020). Os ambientes socialmente construídos podem estar fisicamente localizados dentro ou fora da sala de aula (como escolas ou bibliotecas públicas) ou estabelecidos remotamente por meio de ferramentas ou plataformas de comunicação mediadas por computador ou pela Internet.

Oportunidades formais e informais de comunicação social entre jovens estudantes podem ampliar suas perspectivas e ajudá-los a ver a leitura como uma experiência compartilhada com seus colegas de classe e outras pessoas. Essas atividades podem ser estendidas a comunidades fora da escola, onde os jovens estudantes conversam com suas famílias e amigos sobre ideias, histórias ou informações adquiridas por meio da leitura. Embora este aspecto social da compreensão da leitura seja destacado na definição de leitura, o PIRLS não o avalia diretamente na parte de desempenho da avaliação. Entretanto, ele é abordado nos questionários de contexto como um fator importante para a compreensão dos ambientes doméstico e escolar na aprendizagem.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM LEITURA DO PIRLS

Este documento apresenta a base para a avaliação internacional do desempenho de leitura dos alunos no quarto ano de escolaridade. A matriz centra-se nos dois objetivos principais da leitura que representam a maior parte da leitura feita pelos jovens estudantes, tanto dentro, quanto fora da escola: a fim de obter experiência literária e para adquirir e utilizar informações. Além disso, a avaliação do PIRLS integra quatro amplos processos de compreensão dentro de cada um dos dois propósitos da leitura: localizar e recuperar informações explícitas, fazer inferências diretas, interpretar e integrar ideias e informações e avaliar e analisar criticamente o conteúdo e os elementos textuais.

Deve-se reconhecer que os propósitos da leitura e os processos de compreensão não funcionam isoladamente uns dos outros, nem do contexto em que os alunos vivem e aprendem. Os processos descrevem operações cada vez mais rigorosas, nas quais os alunos precisam se envolver para entender textos de complexidades diversas; os propósitos descrevem uma classificação de textos em duas grandes categorias nas quais esses processos são aplicados. Deve-se notar também que esses propósitos e processos foram expandidos e elaborados para incluir ambientes de alfabetização em leitura on-line (Duke *et al.*, 2011a).

Ênfases da Matriz de Referência do PIRLS

Os dois propósitos de leitura e os quatro processos de compreensão constituem a base para avaliar a leitura no PIRLS. O Quadro 1 apresenta as porcentagens dos propósitos de leitura e as porcentagens aproximadas de tarefas alinhadas com cada processo avaliado pelo PIRLS.

QUADRO 1

PORCENTAGENS DA AVALIAÇÃO DE LEITURA DO PIRLS DEDICADAS A CADA PROPÓSITO DE LEITURA E PROCESSO DE COMPREENSÃO

Propósitos de Leitura	
Experiência Literária	50%
Adquirir e Utilizar Informação	50%
Processos de Compreensão	
Localizar e recuperar informações explícitas	20%
Fazer Inferências Diretas	30%
Interpretar e Integrar Ideias e Informações	30%
Avaliar e analisar criticamente o conteúdo e os elementos textuais	20%

O desempenho em leitura no PIRLS é relatado de forma geral, bem como pelas subescalas de propósito de leitura e processo de compreensão. Os processos de compreensão são combinados para reportar duas subescalas: recuperação e inferência direta; e interpretar, integrar e avaliar. Mais detalhes sobre como o desempenho em leitura é reportado serão descritos no Capítulo 3.

Propósitos de Leitura

Em todo o mundo, a alfabetização em leitura está diretamente relacionada às razões pelas quais as pessoas leem; em termos gerais, estas razões incluem a leitura por prazer ou interesse pessoal, para aprendizagem e para participação na sociedade. A leitura também pode envolver interatividade social comunicativa, à medida que os leitores discutem o que leram com outros para compartilhar experiências e perspectivas. A leitura inicial da maioria dos jovens estudantes geralmente inclui a leitura de textos narrativos que contam uma história (por exemplo, livros de histórias ou livros ilustrados) ou textos informativos que contam aos alunos sobre o mundo ao seu redor. Essa leitura é feita, de maneira progressiva, em um dispositivo (por exemplo, computador, tablet ou smartphone), com todas as facilidades e desafios associados à aprendizagem de habilidades, funções, recursos e ações de navegação em um texto não estático. À medida que os jovens estudantes desenvolvem suas habilidades de alfabetização e são obrigados a ler para aprender todo o currículo, a leitura para adquirir informações de livros, outros materiais físicos e outras fontes digitais (por exemplo, a Internet) se torna mais importante (Hartman; Hagerman; Leu, 2018).

Alinhado com esses propósitos de leitura, o PIRLS se concentra na leitura para experiência literária e na leitura para adquirir e usar informações. Como ambos os propósitos da leitura são importantes para os jovens estudantes, o PIRLS contém uma proporção igual de material que avalia cada propósito. Os textos do PIRLS são classificados amplamente como literários ou informativos, e as perguntas que os acompanham abordam características do texto alinhadas, respectivamente, com cada propósito para leitura. Ou seja, os textos classificados como literários possuem perguntas que abordam o tema, os acontecimentos do enredo, os personagens e o cenário, e aqueles classificados como informativos são acompanhados de perguntas sobre as informações contidas nos textos. Embora haja uma distinção dos textos em relação aos propósitos de leitura, os processos de compreensão que os leitores usam são mais semelhantes do que diferentes para ambos os propósitos; portanto, os processos de compreensão são avaliados em todos os textos no PIRLS.

As duas categorias de textos usados na avaliação do PIRLS (literários e informativos) são consistentes com os tipos de textos associados a determinados propósitos do leitor. Por exemplo, a leitura visando a experiência literária é frequentemente realizada através da leitura de ficção, enquanto a leitura para adquirir e utilizar informação é geralmente associada a artigos informativos e textos instrucionais. No entanto, os propósitos da leitura nem sempre se alinham estritamente com os tipos de texto. Por exemplo, biografias ou autobiografias podem variar em características que servem tanto para fins literários como informativos. Ademais, o propósito pessoal do leitor para ler estes ou qualquer tipo de texto pode ser para lazer ou interesse pessoal, para aprender, para ser capaz de fazer algo ou uma combinação de objetivos.

Diferentes tipos de texto geralmente diferem nas formas sistemáticas em que as ideias são organizadas e apresentadas, provocando uma variedade de maneiras de construir significado. A organização e o formato do texto podem envolver ordenação sequencial do material escrito ou fragmentos de palavras e frases organizados com dados pictóricos e tabulares. Por exemplo, em textos informativos, os autores podem descrever, explicar, comparar e contrastar, ou apresentar um argumento destinado a persuadir o leitor. O conteúdo, a organização ou o estilo do conteúdo do texto podem ter implicações na abordagem do leitor para compreender o texto (Kucer, 2005; Shanahan; Shanahan, 2017; Fisher, 2019; Mar *et al.*, 2021).

Conforme observado, é na interação entre leitores, textos e objetivos ou tarefas que os significados são construídos e os propósitos são alcançados. Ao selecionar textos para o PIRLS, o objetivo é apresentar uma ampla gama de tipos de texto dentro de cada propósito amplo para leitura. O objetivo é criar uma experiência de leitura para os alunos participantes da avaliação que, tanto quanto possível, seja semelhante às experiências de leitura autênticas que eles possam ter dentro e fora da escola.

Leitura para Experiência Literária

Na leitura literária, os leitores se engajam com o texto para se envolverem em eventos, cenários, ações, consequências, personagens, atmosferas, sentimentos e ideias, e para desfrutar da linguagem em si. Para compreender e apreciar melhor a literatura, cada leitor precisa trazer ao texto suas próprias experiências, sentimentos, apreciação da linguagem e conhecimento das formas literárias. Para os jovens leitores, a literatura pode oferecer a oportunidade de explorar situações e sentimentos que ainda não encontraram, ajudando-os a compreender e analisar perspectivas ou pontos de vista alternativos (Trevors; Kendeou; Butterfuss, 2017).

Eventos, ações e consequências retratados na ficção narrativa permitem que os leitores vivenciem indiretamente e reflitam sobre situações que, embora possam ser imaginadas, iluminam aquelas da vida real. O texto pode apresentar a perspectiva do narrador ou de um personagem principal, enquanto um texto mais complexo pode até ter inúmeros pontos de vista. Informações e ideias podem ser descritas diretamente ou por meio de diálogos e eventos. Contos ou romances, algumas vezes, narram eventos cronologicamente ou, em outras, fazem uso mais complexo do tempo com flashbacks ou mudanças temporais. As ilustrações que acompanham os textos literários enriquecem a experiência de leitura e desempenham um papel no envolvimento dos leitores e no aprofundamento da sua ligação ao texto.

A principal forma de texto literário usada no PIRLS é a ficção narrativa. Dadas as diferenças nos currículos e culturas entre os países participantes, é difícil para o PIRLS incluir algumas formas de textos literários. Por exemplo, a poesia é difícil de traduzir e, portanto, é evitada.

Adquirir e Utilizar Informação

Os textos informativos são lidos e escritos para uma ampla variedade de funções. Embora a função principal do texto informativo seja fornecer informações, os autores geralmente abordam o assunto com objetivos diferentes. Os tipos de textos informativos apresentados às crianças nas escolas são normalmente selecionados de fontes confiáveis e credíveis, como editoras escolares. Esses textos têm como objetivo transmitir informações que sejam principalmente factuais ou, pelo menos, não intencionalmente enganosas. Por exemplo, os autores podem optar por transmitir fatos e explicações por meio de um resumo expositivo, um ensaio persuasivo ou um argumento equilibrado (Moss, 2003). Mesmo com fontes tão confiáveis, os leitores devem ter uma mente crítica sobre esses textos, a fim de formar sua própria opinião ou visão, o que impactará em como eles formam ou atualizam sua compreensão das informações fornecidas nos textos (Forzani; Maykel, 2013).

Quando os leitores se arriscam a sair dessas fontes confiáveis, suas habilidades críticas e avaliativas devem ser ainda mais aguçadas e colocadas em primeiro plano no processamento da compreensão. Há todo um universo de informações válidas e úteis que podem ser encontradas na Internet; também existem sites e fontes de texto que podem parecer confiáveis e verdadeiros, mas algumas ou todas as informações não são tão seguras. Todos os textos do PIRLS são derivados de fontes confiáveis.

Para melhor atender às várias funções dos textos, as informações podem ser apresentadas de forma diferente, como por exemplo, variando em conteúdo, organização e forma. Os jovens estudantes podem ler textos informativos que abrangem uma variedade de conteúdos, incluindo aqueles científicos, históricos, geográficos ou sociais (Goldman *et al.*, 2016). Esses textos também podem variar na organização do conteúdo transmitido. Por exemplo, fatos históricos podem ser organizados cronologicamente, as instruções ou procedimentos sequenciados passo a passo, e um argumento apresentado logicamente, com o emprego de estruturas de texto de causa e efeito ou de comparação e contraste.

As informações podem ser apresentadas em muitos formatos diferentes. Tanto os textos estáticos (como manuais e jornais) quanto os sites apresentam uma quantidade considerável de informações por meio de listas, tabelas, gráficos, diagramas, vídeos e outros formatos multimodais (Azevedo; Aleven, 2013; Goldman *et al.*, 2016). Além disso, há uma ampla variedade de abordagens para estruturar informações suplementares ou de suporte, como anúncios, avisos, barras laterais ou linhas do tempo.

Como constatado, a informação on-line é frequentemente apresentada de forma multimodal. Sites podem incluir recursos interativos e experienciais que são impossíveis em suas versões impressas. Textos multimodais utilizam inúmeros modos de comunicação, que são então integrados pelo leitor para extrair significado do texto. Por exemplo, apresentações de texto on-line podem integrar elementos dinâmicos de interesse visual, para ilustrar ou como fontes primárias de informação. Elementos comuns incluem vídeos ou clipes de áudio, gráficos animados, *hiperlinks* e janelas *pop-up*. Textos on-line também podem usar uma variedade de sinais visuais, como informações que aparecem e desaparecem, giram ou mudam de cor.

Buscar e aprender com fontes de texto escrito na Internet envolve compreender informações organizadas dentro desse complexo ambiente de leitura. A aprendizagem eficaz na leitura on-line requer a integração de vários textos, que podem conter pontos de vista diferentes ou contraditórios ou informações incompletas. Elementos e atributos textuais — como informações da fonte, relevância para a tarefa atribuída e relacionamentos com outras fontes — devem ser reconhecidos e avaliados para integrarem-se aos textos com sucesso. Os textos informativos usados no PIRLS refletem as experiências autênticas dos alunos com a leitura de textos informativos dentro e fora da escola. Alguns textos informativos do PIRLS incluem gráficos animados, *hiperlinks* e janelas *pop-up*. Em geral, esses textos e sites foram escritos por autores que entendem da escrita voltada para um público jovem. Ademais, muitos dos textos são fornecidos pelos países participantes, sendo uma representação dos materiais informativos que os seus alunos leem.

Um componente fundamental para uma pesquisa e uma compreensão bem-sucedidas na Internet é a capacidade de localizar informações que atendam aos objetivos de cada indivíduo. Leitores precisam ser capazes de avaliar uma ou mais fontes para selecionar as páginas da web ou sites que fornecerão as informações-alvo, navegar até as páginas da web relevantes e seguir links para novos conteúdos. A avaliação de fontes requer exigências adicionais de compreensão para inferir o potencial utilitário de textos ainda não vistos (por exemplo, ao avaliar resultados de buscadores ou links). Uma vez em um determinado site ou página, os leitores devem continuar a inferir a relevância dos vários tipos de informações e textos apresentados, ignorando uma série de anúncios e outras exibições que causam distração. Isso pode envolver processos de autorregulação para manter o foco na tarefa em questão, de modo a não se distrair com propagandas ou outros tópicos interessantes.

Encontrar informações on-line pode, certamente, ser diferente em termos de ferramentas utilizadas e o volume de fontes disponíveis, mas em termos de finalidade da pesquisa, em nada difere de procurar um livro ou um artigo em uma biblioteca, pesquisar em uma estante de livros e catálogos de bibliotecas localizados em um edifício físico feito de tijolo e cimento. Embora complexidades adicionais na busca de informações façam parte da experiência do leitor e exijam habilidades relacionadas à experiência de leitura, elas não são o foco da avaliação do PIRLS.

Processos de Compreensão

O PIRLS avalia quatro processos amplos de compreensão normalmente utilizados por leitores do quarto ano: 1) localizar e recuperar informações explícitas; 2) fazer inferências diretas; 3) interpretar e integrar ideias e informações; e 4) avaliar e analisar criticamente o conteúdo e os elementos textuais. Além destes processos,

estão os processos e estratégias metacognitivos que permitem aos leitores examinar sua compreensão e ajustar sua abordagem e objetivos de leitura (Duke *et al.*, 2011b; Basaraba *et al.*, 2013; Graesser *et al.*, 2014; Azevedo *et al.*, 2019; Rhodes, 2019). Adicionalmente, o conhecimento e as experiências de base que os leitores trazem para a leitura os equipam com uma compreensão da linguagem, dos textos e do mundo, através da qual filtram suas compreensões do material.

No PIRLS, esses quatro processos de compreensão são usados como alicerces para o desenvolvimento das questões de compreensão, que são baseadas em cada texto (ou conjunto de textos) ou tarefa. Ao longo das passagens, a variedade de questões que medem a gama de processos de compreensão permite que os alunos demonstrem um leque de habilidades e competências na construção de significado a partir de textos escritos. Além disso, as questões incluídas no PIRLS 2026 aproveitam da plataforma digital para utilizar formatos de resposta que vão além dos formatos padrão de múltipla escolha e de resposta escrita (por exemplo, arrastar e soltar, correspondência).

Ao pensar nas questões de avaliação, há, claramente, uma interação substancial entre a extensão e a complexidade do texto e a sofisticação ou complexidade dos processos de compreensão exigidos pela tarefa de leitura. Geralmente, espera-se que localizar e recuperar informações explícitas seja menos difícil do que, por exemplo, fazer interpretações em todo um texto e integrar essas interpretações com ideias e experiências externas. Entretanto, os textos e as tarefas podem variar em termos de extensão, complexidade sintática, abstração de ideias, estrutura organizacional e demanda cognitiva. Certamente, localizar e recuperar informações de um site com várias páginas e frases complexas, por exemplo, é cognitivamente mais exigente do que extrai-las de uma história narrativa curta com estruturas simples de frases. Desse modo, a natureza do texto impacta a complexidade das questões colocadas, dentro e entre os quatro tipos de processos de compreensão (Graesser; Lehman, 2011; Alexander, 2019).

Localizar e Recuperar Informações Explícitas

Os leitores variam na atenção que dão às informações explícitas no texto. Algumas ideias no texto podem suscitar um foco em particular, enquanto outras não. Por exemplo, os leitores podem se concentrar em ideias que confirmam ou contradizem as previsões que fizeram sobre o significado do texto, ficar cativados por um detalhe interessante ou folhear e analisar um texto para identificar informações relacionadas ao seu propósito geral de leitura. Em tarefas escolares, os leitores frequentemente precisam (ou são solicitados a) recuperar informações explícitas no texto a fim de responder a uma pergunta feita pela tarefa de leitura ou para verificar suas compreensões em desenvolvimento de algum aspecto do significado do texto (Coiro; Dobler, 2007; Carlson *et al.*, 2014).

Uma recuperação bem-sucedida requer uma compreensão bastante imediata ou automática das palavras, frases ou sentenças, em combinação com o reconhecimento de que são relevantes para a informação procurada (Perfetti, 2007). Para classificar os itens do PIRLS, é essencial examinar o enunciado do item e a resposta correta em relação ao texto. Se o item e a resposta correta usarem palavras exatas do texto e estiverem localizadas dentro de uma ou duas frases uma da outra, o item é classificado na categoria “localizar e recuperar”. Se alguns sinônimos forem usados, o item ainda é categorizado como “localizar e recuperar”. À medida que a relação se torna menos literal, pode ser classificado como item que exige uma inferência direta.

As tarefas de leitura que podem exemplificar esse tipo de processamento de texto incluem:

- identificar e recuperar informações relevantes para o objetivo específico da leitura;
- procurar ideias específicas;

- buscar definições de palavras ou frases;
- identificar o cenário de uma história (por exemplo, hora e lugar);
- encontrar o tópico frasal ou a ideia principal (quando explicitamente declarada);
- identificar informações específicas em um gráfico ou em uma página da web (por exemplo, gráfico, tabela ou mapa).

Fazer Inferências Diretas

À medida que os leitores constroem o significado do texto, eles fazem inferências sobre ideias ou informações não explícitas. Fazer inferências permite que os leitores possam ir além da superfície dos textos e resolvam as lacunas de significado que geralmente ocorrem nos textos. Algumas dessas inferências são diretas, pois se baseiam principalmente em informações contidas em um único lugar do texto — os leitores podem precisar apenas conectar duas ou mais ideias ou informações. As ideias em si podem ser explícitas, mas a conexão entre elas não é, portanto, deve ser inferida. Ademais, apesar da inferência não estar explicitamente declarada no texto, o significado do texto permanece relativamente claro (Perfetti, 2018; Clinton *et al.*, 2020).

Leitores experientes geralmente fazem esse tipo de inferência automaticamente. Eles podem conectar imediatamente duas ou mais informações, reconhecendo uma relação mesmo que ela não esteja explicitamente declarada no texto (Trabasso; Wiley, 2005; Perfetti; Adlof, 2012; Perfetti; Bolger, 2018). Em muitos casos, o autor produz um texto a fim de levar os leitores a uma inferência óbvia ou direta. Por exemplo, as ações de um personagem em um dado ponto da história podem apontar claramente para um traço de caráter específico, e a maioria dos leitores chegaria à mesma conclusão sobre a personalidade ou ponto de vista desse personagem (Van Den Broek; Rapp; Kendeou, 2005; Castek *et al.*, 2015).

Neste tipo de processamento, os leitores normalmente vão além do significado da palavra, frase ou oração, concentrando-se no significado local que reside em uma parte do texto. Na leitura on-line, isso geralmente envolve fazer algumas inferências sobre as melhores abordagens a serem usadas na busca de informações. Na web, os leitores também podem inferir se é necessário ou útil seguir um link para uma definição ou uma outra página (Coiro *et al.*, 2014; Cook; O' Brien, 2014).

Ao classificar itens, se o enunciado do item e a resposta correta usarem paráfrases das frases ou sentenças originais no texto, então o item é classificado como “inferência direta”. Além disso, se as respostas corretas do item estiverem localizadas em vários lugares no texto, mas o enunciado do item e a resposta correta usarem palavras exatas do texto, o item será classificado como uma inferência direta.

As tarefas de leitura que podem exemplificar esse tipo de processamento de texto incluem:

- inferir que um evento causou outro evento;
- informar a razão para a ação de um personagem;
- descrever a relação entre dois personagens;
- identificar qual seção do texto ou página da web ajudaria em um propósito específico.

Interpretar e Integrar Ideias e Informações

Tal como acontece com as inferências mais diretas, os leitores que estão envolvidos na interpretação e integração de ideias e informações no texto podem concentrar-se em significados locais ou globais, ou podem relacionar detalhes com temas e ideias gerais. Em qualquer caso, esses leitores podem estar entendendo a

intenção do autor e estão engajados no desenvolvimento de uma compreensão mais completa de todo o texto (Kintsch, 2005; Therriault; Raney, 2007).

À medida que os leitores interpretam e integram, seus objetivos serão construir uma compreensão mais específica ou mais completa do texto, refletindo e incorporando conhecimento e experiência pessoal com o significado que reside no texto e, então, talvez ir além disso, questionando outras interpretações do significado. Por exemplo, os leitores podem ir além do conteúdo literal do texto em si para recorrer à sua própria experiência para inferir o motivo subjacente de um personagem ou para construir uma imagem mental da informação transmitida (Sosa *et al.*, 2016; Butterfuss; Kendeou, 2020).

Conforme os leitores se engajam neste processo interpretativo, eles estão realizando ligações que não são apenas implícitas, mas que podem variar entre indivíduos com base nas diferenças de perspectiva. Em razão disso, o significado construído por meio da interpretação e integração de ideias e informações provavelmente variará entre os leitores, dependendo das experiências e do conhecimento que eles trazem para a tarefa de leitura (Braaten *et al.*, 2018; Wang *et al.*, 2021). Aprender implica em adquirir novos conhecimentos, bem como atualizar e revisar os conhecimentos anteriores com base nas evidências fornecidas de forma explícita ou implícita no texto. No entanto, interpretações individuais que dependem exclusivamente de perspectivas pessoais ou experiências individuais não são apropriadas para uma avaliação de leitura. No PIRLS, as interpretações obtidas por meio de perguntas de compreensão devem ser derivadas do texto e fornecer explicações plausíveis dos aspectos descritos no texto com evidências relevantes.

Usar a Internet requer a capacidade de ler e digerir informações de várias fontes on-line. Integrar e sintetizar informações entre textos é desafiador, independentemente da fonte do conteúdo, pois os leitores precisam não apenas compreender um texto, mas consolidar informações em dois ou mais textos. Em um ambiente on-line, isso inclui a integração de informações escritas relevantes em páginas da web que também podem incluir gráficos, animações ou vídeos, bem como janelas *pop-up* e texto e gráficos *rollover* (Berman; Nir-Sagiv, 2007; Magliano *et al.*, 2016).

Os itens classificados na categoria “interpretar e integrar ideias e informações” utilizam conceitos e generalizações não explicitamente declarados, mas que ainda assim são fundamentados no texto. Novas ideias ou inferências derivadas podem ser baseadas em informações incluídas no cerne do item, no texto ou em ambos. Uma resposta integral exige demonstrar a compreensão de todo o texto, ou pelo menos de partes significativas dele, bem como o fornecimento de ideias ou informações que vão além do conteúdo literal do texto.

As tarefas de leitura que podem exemplificar esse tipo de processamento de texto incluem:

- discernir a mensagem geral ou o tema de um texto;
- considerar uma alternativa às ações dos personagens;
- comparar e contrastar informações de texto;
- inferir o humor ou tom de uma história;
- interpretar uma aplicação real das informações do texto;
- comparar e contrastar informações apresentadas dentro e entre textos ou sites.

Avaliar e Criticar o Conteúdo e os Elementos Textuais

Conforme os leitores avaliam o conteúdo e os elementos de um texto, o foco muda da construção do significado para a consideração crítica do próprio texto. Os leitores envolvidos neste processo dão um passo atrás em relação ao texto para avaliá-lo e criticá-lo.

O conteúdo do texto, ou seu significado, pode ser avaliado e criticado a partir de uma perspectiva pessoal ou uma visão objetiva. Este processo pode exigir que os leitores façam um julgamento justificado, baseando-se em suas interpretações e ponderando sua compreensão do texto em relação à sua compreensão do mundo — rejeitando, aceitando ou permanecendo neutros em relação à representação do texto. Por exemplo, os leitores podem contrariar ou confirmar afirmações feitas no texto ou fazer comparações com ideias e informações encontradas em outras fontes.

Ao avaliar e criticar elementos da estrutura e da linguagem do texto, os leitores recorrem ao seu conhecimento do uso da linguagem, às características de apresentação e às características gerais ou específicas do gênero dos textos (Britt; Rouet, 2012). O texto é considerado uma maneira de transmitir ideias, sentimentos e informações.

Os leitores podem refletir sobre as escolhas linguísticas e os dispositivos utilizados pelo autor para transmitir significado e julgar sua adequação. Baseando-se em suas compreensões das convenções linguísticas, os leitores podem encontrar falhas na forma como o texto foi escrito ou reconhecer o uso bem-sucedido do ofício do autor. Ademais, os leitores podem avaliar o modo empregado para transmitir informações — tanto recursos visuais quanto textuais — e explicar suas funções (por exemplo, caixas de texto, imagens ou tabelas). Ao avaliar a organização de um texto, os leitores recorrem ao seu conhecimento do gênero e da estrutura do texto. A extensão da experiência de leituras anteriores e a familiaridade com a língua são essenciais para cada parte deste processo.

Em relação às fontes de texto encontradas em ambientes como a Internet, as habilidades de avaliação e crítica são frequentemente trazidas à tona, à medida que se pesquisa e localiza informações relevantes que se alinham com os objetivos do leitor ou da tarefa. Como as fontes da Internet variam amplamente em termos de propósito e intenção dos produtores do site, os leitores devem fazer julgamentos sobre a relevância da fonte da informação, bem como determinar a perspectiva, o ponto de vista e o viés em potencial no conteúdo escrito, conforme transmitido pelos produtores do site. Os alunos devem aprender a identificar, avaliar e integrar informações dentro e entre vários textos que podem conter mensagens sobrepostas, únicas ou conflitantes. Eles precisarão não apenas de despender recursos na identificação de informações relevantes e fontes confiáveis, mas também de construir modelos mentais de textos individuais, bem como conexões entre textos. Os recursos visuais, textuais e multimodais em sites podem ser mais variados do que os encontrados em textos escritos estáticos. Desta maneira, os processos de avaliação e crítica são uma parte importante da leitura on-line (Rouet *et al.*, 2011; Rouet; Vörös; Pléh, 2012).

Para que um item seja classificado na categoria “avaliar e criticar”, uma resposta aceitável a esse item envolve um *julgamento justificado* sobre algum aspecto do texto. Por exemplo, o item pode apresentar mais de um ponto de vista, tornando possível que os alunos teçam argumentos para qualquer um dos pontos de vista (ou ambos) com base no texto. Ou, um item pode solicitar um julgamento e as evidências para apoiá-lo.

As tarefas de leitura que podem exemplificar esse tipo de processamento de texto incluem:

- julgar a integridade ou clareza das informações no texto;
- avaliar a probabilidade de que os eventos descritos possam realmente acontecer;
- avaliar a probabilidade de o argumento de um autor mudar o que as pessoas pensam e fazem;
- julgar o quanto bem o título do texto reflete o tema principal;
- descrever o efeito de características da linguagem, como metáforas ou tom;
- descrever a contribuição dos elementos gráficos para a compreensão do texto ou do site;
- determinar o ponto de vista ou parcialidade do texto ou site;
- determinar a perspectiva de um autor sobre o tema central.

Selecionando Textos para o PIRLS 2026

Embora uma grande parcela do conteúdo do ciclo anterior seja mantida para medir tendências no desempenho da leitura, cada ciclo do PIRLS envolve novos desdobramentos. A fase inicial do processo de desenvolvimento concentra-se na seleção de textos, que é orientada pelo modelo da avaliação (ver Capítulo 3), assim como um conjunto estabelecido de critérios de texto com base na estrutura de avaliação de leitura do PIRLS e nos princípios e diretrizes do desenvolvimento do teste. O processo de seleção de textos para o PIRLS 2026 continua a enfatizar a importância de incluir uma variedade de tipos de texto, formatos e conteúdo que forneçam oportunidades para perguntas que meçam adequadamente os processos de compreensão descritos nesta matriz de referência.

Os textos do PIRLS passam por uma revisão extensiva pelo Grupo de Desenvolvimento de Leitura e pelos Coordenadores Nacionais de Pesquisa. Um esforço considerável é despendido para garantir que os textos tenham as seguintes características:

- adequação à série alvo da população estudantil do PIRLS;
- clareza e coerência;
- conteúdo apropriado em todos os países e culturas;
- conteúdo interessante e envolvente para uma ampla gama de alunos;
- base adequada para avaliar toda a gama de processos de compreensão.

Para refletir o objetivo de proporcionar uma experiência de leitura autêntica na avaliação, as passagens de leitura no PIRLS refletem aquelas lidas pelos alunos em suas experiências cotidianas, dentro e fora da escola. Os textos selecionados, sendo, comumente, de autoria de escritores publicados, são normalmente fornecidos e revisados pelos países participantes e, portanto, são representantes dos materiais literários e informativos que seus alunos leem.

As restrições de tempo da avaliação impõem limitações à extensão do texto, pois os alunos precisam de tempo suficiente para ler a passagem inteira e responder às perguntas de compreensão. Refletindo sobre a variedade de níveis de dificuldade no PIRLS, as passagens geralmente variam entre 500 a 800 palavras. Outros recursos de texto também contribuem para a velocidade com que os alunos leem os textos e concluem a avaliação.

Com a transição para o formato digital, o objetivo é aumentar a quantidade de tipos de texto incluídos no PIRLS 2026. Por exemplo, o PIRLS pode incluir textos de revistas e jornais, bem como textos on-line, e-mails e mensagens curtas. Além disso, as informações podem ser apresentadas em muitos formatos diferentes. Os textos podem apresentar algumas das informações por meio de listas, tabelas, gráficos e diagramas, com alguns sites e formatos de texto digital possuindo mais elementos multimídia.

Os textos on-line no PIRLS são adaptados de sites de ciência informacional ou de estudos sociais. Cada tarefa envolve aproximadamente três sites diferentes, totalizando cerca de 5 a 10 páginas da web. Refletindo sobre o fato de que a leitura on-line frequentemente envolve a triagem de mais informações do que o realmente necessário para atingir o objetivo, cada tarefa on-line no PIRLS tem em média cerca de 1000 palavras no total. Ao reconhecer que a capacidade de localizar informações é a base de todos os processos de leitura, a ênfase das tarefas na Internet está na avaliação da compreensão da leitura, em vez das habilidades de navegação. Ademais, como os alunos vivem uma série de experiências na Internet, as tarefas on-line do PIRLS fazem uso de um avatar de professor para ajudar a orientar os alunos pelas páginas da web, de modo que eles tenham a oportunidade de realizar as tarefas de leitura no tempo de avaliação estipulado. Durante a avaliação, o avatar do professor direciona os alunos para sites e fornece assistência adicional quando os alunos têm dificuldade

em localizar páginas da web.

Clareza e coerência são critérios essenciais para textos do PIRLS. As passagens e os sites foram, em geral, escritos por pessoas que entendem de escrita para um público jovem, de modo que os textos possuam um nível apropriado de características linguísticas e densidade de informação. No contexto de um estudo internacional, encontrar autenticidade na avaliação da experiência de leitura pode ser algo consideravelmente limitado pela necessidade de traduzir os textos para vários idiomas. Com isso, toma-se o cuidado necessário na escolha de textos que possam ser traduzidos sem perda de clareza no significado ou no potencial de engajamento do aluno.

Ao selecionar textos para uso em uma avaliação internacional de leitura, é crucial se ater ao potencial de preconceito cultural. Textos que dependem fortemente de conhecimento específico da cultura são normalmente identificados e excluídos no início do processo de desenvolvimento. A seleção de textos envolve a coleta e a consideração de textos do maior número possível de países participantes. O objetivo é que os textos sejam universalmente aplicáveis em todas as culturas e que o conjunto de textos na avaliação varie o mais amplamente possível entre nações e culturas, de modo que nenhum país ou cultura seja super-representado nos textos de avaliação. A seleção final dos textos é embasada, em parte, na representação nacional e cultural de todo o conjunto de textos da avaliação.

A adequação e a legibilidade dos textos para a avaliação do PIRLS são determinadas principalmente por meio de revisões iterativas por educadores e especialistas no currículo de países participantes da avaliação. Considerando a equidade e a sensibilidade às questões de gênero, raça, etnia e possíveis preocupações religiosas, todos os esforços são feitos para selecionar textos que sejam apropriados em termos de tópico e tema, para o nível de ensino, e que evoquem toda a gama de processos de compreensão.

Por fim, é de extrema importância que os textos sejam interessantes para o maior número de alunos. Como parte do teste de campo, os alunos são rotineiramente questionados sobre o quanto apreciaram cada um dos textos ou tarefas, e um alto número de respostas positivas é fundamental para que um texto ou tarefa seja selecionado para o conjunto final de instrumentos de avaliação.

Referências

AFFLERBACH, P.; CHO, B. Y. Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. G. (Ed.). *Handbook of research on reading comprehension*. [S. l.]: The Guilford Press, 2009. p. 69-90.

ALEXANDER, P. A. The art (and science) of seduction: why, when, and for whom seductive details matter. *Applied Cognitive Psychology*, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 142-148, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/acp.3510>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ALEXANDER, P. A.; THE DISCIPLINED READING AND LEARNING RESEARCH LABORATORY. Reading into the future: competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, [s. l.], v. 47, n. 4, p. 259-280, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ALMAIS, J. F.; GARAS-YORK, K. Comprehension and discussion of text. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. G. (Ed.). *Handbook of research on reading comprehension*. [S. l.]: Routledge, 2009. p. 470-493.

AUKERMAN, M.; CHAMBERS SCHULDT, L. “The pictures can say more things”: change across time in young children’s references to images and words during text discussion. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 267-287, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.138>. Acesso em: 26 nov. 2024.

AZEVEDO, R.; ALEVEN, V. Metacognition and learning technologies: an overview of current interdisciplinary research. In: AZEVEDO, R.; ALEVEN, V. (Ed.). *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. New York: Springer, 2013. v. 28. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-1-4419- 5546-3>. Acesso em: 26 nov. 2024.

AZEVEDO, R. et al. Self-regulation in computer-assisted learning systems. In: DUNLOSKY, J.; RAWSON, K. A. (Ed.). *The Cambridge handbook of cognition and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 587-618. Disponível em: <http://doi.org/10.1017/9781108235631.024>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BAKER, L.; BEALL, L. C. Metacognitive processes and reading comprehension. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. G. (Ed.). *Handbook of research on reading comprehension*. [S. l.]: Routledge, 2009. p. 373-388.

BASARABA, D. et al. Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 349-379, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9372-9>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BERMAN, R. A.; NIR-SAGIV, B. Comparing narrative and expository text construction across adolescence: a developmental paradox. *Discourse Processes*, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 79-120, 2007. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/01638530709336894>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRAASCH, J. L. G.; BRÅTEN, I.; MCCRUDDEN, M. T. (Ed.). *Handbook of multiple source use*. [S. l.]: Routledge, 2018.

BRAATEN, I. et al. Task-oriented learning with multiple documents: effects of topic familiarity, author expertise, and content relevance on document selection, processing, and use. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 53, n. 3, p. 345-365, 2018. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/rrq.197>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRITT, M. A.; GOLDMAN, S. R.; ROUET, J. F. (Ed.). *Reading: from words to multiple texts*. [S. l.]: Routledge, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203131268>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRITT, M. A.; ROUET, J. F. Learning with multiple documents: component skills and their acquisition. In: KIRBY, J. R.; LAWSON, M. J. (Ed.). *Enhancing the quality of learning: dispositions, instruction, and learning processes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 276-314

BUTTERFUSS, R.; KENDEOU, P. Reducing interference from misconceptions: the role of inhibition in knowledge revision. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 112, n. 4, p. 782, 2020. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu000038>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CAIN, K.; OAKHILL, J. Reading comprehension development from 8 to 14 years. In: WAGNER, R. K.; SCHATSCHNEIDER, C. (Ed.). *Beyond decoding: the behavioral and biological foundations of reading comprehension*. [S. l.]: The Guilford Press, 2009. p. 143-175.

CAMPBELL, J. R. et al. *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. 2nd ed. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2001. Disponível em: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/PIRLS_frame2.pdf. Acesso em: 26 nov. 2024.

CARLSON, S. E. et al. Effects of comprehension skill on inference generation during reading. *International Journal of Disability, Development and Education*, [s. l.], v. 61, n. 3, p. 258-274, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.934004>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CASTEK, J. et al. Research on instruction and assessment in the new literacies of online research and comprehension. In: HEADLEY, K.; PARRIS, S. R. (Ed.). *Comprehension instruction: Research-Based Best practices*. [S. l.]: Guilford Publications, 2015. p. 324-344.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CERVETTI, G. N. et al. How the reading for understanding initiative's research complicates the simple view of reading invoked in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 55, p. s1-s360, Sep.(S1), S161-S172, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.343>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CHALL, J. S. The great debate: ten years later, with a modest proposal for reading stages. In: RESNICK, L. B.; WEAVER, P. A. (Ed.). *Theory and practice of early reading*. [S. l.]: Routledge, 2013. v. 1, p. 29-47.

CHRISTIANSON, K.; LUKE, S. G. Context strengthens initial misinterpretations of text. *Scientific Study of Reading*, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 136-166, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888431003636787>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CLINTON, V. et al. Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta- analysis. *Reading and Writing*, [s. l.], v. 33, n. 9, p. 2223-2248, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>. Acesso em: 26 nov. 2024.

COIRO, J.; DOBLER, E. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 214-257, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>. Acesso em: 26 nov. 2024.

COIRO, J. et al. *Handbook of research on new literacies*. [S. l.]: Routledge, 2014.

COIRO, J.; KENNEDY, C. *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA) project: preparing students for Common Core standards and 21st century literacies*. [S. l.]: University of Rhode Island, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/931282>. Acesso em: 26 nov. 2024.

COOK, A. E.; O'BRIEN, E. J. Knowledge activation, integration, and validation during narrative text comprehension. *Discourse Processes*, [s. l.], v. 51, n. 1-2, p. 26-49, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2013.855107>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CROMLEY, J. G.; AZEVEDO, R. Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 99, n. 2, p. 311-325, 2007. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.311>. Acesso em: 26 nov. 2024.

DELGADO, P. et al. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, [s. l.], v. 25, p. 23-38, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>. Acesso em: 26 nov. 2024.

DUKE, N. K. et al. The development of comprehension. In: KAMIL, M. L. (Ed.). *Handbook of Reading Research*. [S. l.]: Routledge, 2011a. v. 4, p. 199-228.

DUKE, N. K. et al. Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In: SAMUELS, J.; FARSTRUP, A. E. (Ed.). *What research has to say about reading instruction*. [S. l.]: International Reading Association, 2011b. v. 4, p. 286-314.

DUKE, N. K.; CARTWRIGHT, K. B. The science of reading progresses: communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 56, n. S1, p. S25-S44, May, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.411>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ELLEY, W. B. *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. [S. l.], 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED360613>. Acesso em 26 nov. 2024.

ELLEY, W.B. (Ed.). *The IEA study of reading literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science, 1994.

FISHER, R. Reconciling disciplinary literacy perspectives with genre-oriented activity theory: toward a fuller synthesis of traditions. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 54, n. 2, p. 237-251, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.233>. Acesso em: 26 nov. 2024.

FORZANI, E.; MAYKEL, C. Evaluating a representative state sample of Connecticut seventh-grade students' ability to critically evaluate online information. [S. l.], 2013. Disponível em: <https://production.wordpress.uconn.edu/newliteracies/wp-content/uploads/sites/448/2014/07/Forzani-E.-Makel-2013.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

GOLDMAN, S. R. Reading and the web: broadening the need for complex comprehension. In: SPIRO, R. J. et al. (Ed.). *Reading at a crossroads? Disjunctions and continuities in current conceptions and practices*. [S. l.]: Routledge, 2015.

GOLDMAN, S. R. et al. Comprehending and learning from Internet sources: processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 47, n. 4, p. 356-381, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/RRQ.027>. Acesso em: 26 nov. 2024.

GOLDMAN, S. R. et al. Disciplinary literacies and learning to read for understanding: a conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 219-246, 2016.

GOLDMAN, S. R.; LAWLESS, K. A., MANNING, F. Research and development of multiple source comprehension assessment. In: BRITT, M. A.; GOLDMAN, S. R.; ROUET, J. F. (Ed.). *Reading: from words to multiple texts*. [S. l.]: Routledge; Taylor & Francis Group, 2013. p. 180-199.

GRAESSER, A. C. et al. Coh-metrix measures text characteristics at multiple levels of language and discourse. *The Elementary School Journal*, [s. l.], v. 115, n. 2, p. 210-229, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/678293>. Acesso em: 26 nov. 2024.

GRAESSER, A.; LEHMAN, B. Questions drive comprehension of text and multimedia. In: MCCRUDDEN, M.; MAGLIANO, J. P.; SCHRAW, G. (Ed.). *Text relevance and learning from text*. [S. l.]: Information Age Publishing, 2011. p. 53-74.

GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A. Literacy engagement and motivation: rationale, research, teaching, and assessment. In: LAPP, D.; FISHER, D. (Ed.). *Handbook of research on teaching the English language arts*. 4th ed. [S. l.]: Routledge, 2017. pp. 327-358. Disponível em: <http://doi.org/10.4324/9781315650555-14>. Acesso em: 26 nov. 2024.

HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (Ed.). *Handbook of metacognition in education*. [S. l.]: Routledge, 2009.

HARTMAN, D. K.; HAGEMAN, M. S.; LEU, D. J. Toward a new literacies perspective of synthesis: multiple source meaning construction. In: BRAASCH, J. L. G.; BRATEN, I.; MCCRUDDEN, M. T. (Ed.). *Handbook of multiple source use*. [S. l.]: Routledge, 2018. p. 55-78.

KANKARAŠ, M. et al. Skills matter: further results from the Survey of Adult Skills. In: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Skills Studies: further results from the survey of adult skills*. Paris: OECD, OECD Publishing. 2016. p. 157-158. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>. Acesso em: 26 nov. 2024.

KERVIN, L.; MANTEI, J.; LEU, D. J. Repositioning on-line reading to a central location in the language arts. In: FISHER, D.; LAPP, D. (Ed.). *Handbook of research on teaching the English language arts*. 4th ed. [S. l.]:

Routledge, 2017. p. 327-358. Routledge. Disponível em: <http://doi.org/10.4324/9781315650555-14>. Acesso em: 26 nov. 2024.

KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W. An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: the CI perspective. *Discourse Processes*, [s. l.], v.39, n. 2-3, p.125-128, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>. Acesso em: 26 nov. 2024.

KINTSCH, W. Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. In: SABATINI, J. P.; ALBRO, E. R.; O'REILLY, T. (Ed.). *Measuring up: advances in how we assess reading ability*. [S. l.]: Rowman & Littlefield Publishers, 2012. p. 21-38.

KINTSCH, W. Revisiting the construction: integration model of text comprehension and its Implications for Instruction. In: ALVERMANN, D. A. et. al. (Ed.). *Theoretical models and processes of literacy*. [S. l.]: Routledge, 2018. p. 178-203.

KOHNEN, A. M.; MERTENS, G. E. "I'm always kind of double-checking": exploring the information-seeking identities of expert generalists. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 54, n. 3, p. 279-297, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.245>. Acesso em: 26 nov. 2024.

KONG, Y.; SEO, Y. S.; ZHAI, L. Comparison of reading performance on screen and on paper: a meta-analysis. *Computers & Education*, [s. l.], v. 123, p. 138-149, 2018.

KUCER, S. B. *Dimensions of literacy*: a conceptual base for teaching reading and writing in school settings. 2nd ed. [S. l.]: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

LANGER, J. *Envisioning literature*: literary understanding and literature instruction. 2nd ed. [S. l.]: International Reading Association, 2011.

LARUSSO, M. et al. Contributions of academic language, perspective taking, and complex reasoning to deep reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 201-222, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035>. Acesso em: 26 nov. 2024.

LEU, D. J. et al. New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In: ALVERMANN, D.; UNRAU, N. J.; RUDDELL, R. B. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 6th ed. [S. l.]: Routledge, 2013, p. 1150-1181.

LEU, D. J. et al. New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, [s. l.], v. 197, n. 2, p. 1-18, 2017.

LIST, A.; ALEXANDER, P. A. Examining response confidence in multiple text tasks. *Metacognition and Learning*, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 407-436, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9138-2>. Acesso em: 26 nov. 2024.

LORCH, R.; LEMARIÉ, J.; GRANT, R. Signaling hierarchical and sequential organization in expository text. *Scientific Study of Reading*, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 267-284, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888431003747535>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MAGLIANO, J. P. et al. The relative roles of visuospatial and linguistic working memory systems in generating inferences during visual narrative comprehension. *Memory & Cognition*, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 207-219, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.3758/s13421-015-0558-7>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MAGLIANO, J. P. et al. The modern reader: should changes to how we read affect research and theory? In: SCHOOBER M. F.; RAPP, D. N.; BRITT, M. A. (Ed.). *The Routledge handbook of discourse processes*. 2nd ed. [S. l.]: Routledge; Taylor & Francis Group, 2018. p. 343-361.

MAR, R. et al. Memory and comprehension of narrative versus expository texts: a meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, [s. l.], v.28, p. 732-749, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MAYER, R.; FIORELLA, L. (Ed.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

MCCRUDDEN, M. T.; MAGLIANO, J. P.; SCHRAW, G. (Ed.). *Text relevance and learning from text*. [S. l.]: Information Age Publishing, 2011.

MCGEOWN, S. P. et al. Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, [s. l.], v. 28, n. 4, p. 545-569, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MCNAMARA, D. S. (Ed.). *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies*. [S. l.]: Psychology Press, 2012.

MCNAMARA, D. S.; MAGLIANO, J. Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, [s. l.], v. 51, p. 297-384, 2009. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2). Acesso em: 26 nov. 2024.

MILLER, S. D.; FAIRCLOTH, B. S. Motivation and reading comprehension. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. (Ed.). *Handbook of research on reading comprehension*. [S. l.]: Routledge, 2009. p. 307-322.

MOSS, G. Putting the text back into practice: junior-age non-fiction as objects of design. In: JEWITT, C.; KRESS, G. (Ed.). *Multimodal literacy*. [S. l.]: Peter Lang, 2003. p. 72-87.

MULLIS, I. V. S. et al. *PIRLS 2006 assessment framework and specifications: progress in international reading literacy study*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2006. Disponível em: <https://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MULLIS, I. V. S. et al. *PIRLS 2006 assessment framework and specifications: progress in international reading literacy study*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2009.

MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O. *PIRLS 2016 assessment framework and specifications: progress in international reading literacy study*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015.

MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O. (Ed.). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2019. Disponível em: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MURPHY, P. K. et al. Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 101, n. 3, p. 740-764, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0015576>. Acesso em: 26 nov. 2024.

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES & MEDICINE. *How people learn II: learners, contexts, and cultures*. [S. l.]: National Academies Press, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17226/24783>. Acesso em: 26 nov. 2024.

O'CONNOR, C.; SNOW, C. E. Classroom discourse: what do we need to know for research and for practice? In: SCHOOBER, M. F; RAPP, D. N.; BRITT, M. A. (Ed.). *The Routledge handbook of discourse processes*. 2nd ed. [S. l.]: Routledge; Taylor & Francis Group, 2018. p. 343-361.

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. *Learning for the 21st century: a report and mile guide for 21st century skills*. Washington, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480035.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

PEARSON, P. D. et al. *Reaping the rewards of the reading for understanding initiative*. [S. l.]: National Academy of Education, 2020.

PERFETTI, C. Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Study of Reading*, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007.

PERFETTI, C. There are generalized abilities and one of them is reading. In: RESNICK, L. (Ed.). *Knowing, learning, and instruction*. [S. l.]: Routledge, 2018. p. 307-335.

PERFETTI, C.; ADLOF, S. M. Reading comprehension: a conceptual framework from word meaning to text meaning. In: SABATINI, J. P.; ALBRO, E. R.; O'REILLY, T. (Ed.). *Measuring up: advances in how to assess reading ability*. [S. l.]: Rowman and Littleford Education, 2012. p. 3-20.

PERFETTI, C. A.; BOLGER, D. J. The brain might read that way. In: SANDAK, R. POLDRACK, R. (Ed.). *The Cognitive Neuroscience of Reading*. [S. l.]: Routledge, 2018. p. 293-304.

PERFETTI, C.; STAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 22-37, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PRESSELY, M.; GASKINS, I. Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, [s. l.], v. 1, p. 99-113, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PURCELL, K. et al. *How teens do research in the digital world*. [S. l.]: Pew Internet & American Life Project, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED537513>. Acesso em: 26 nov. 2024.

RAPP, D. N.; VAN DEN BROEK, P. Dynamic text comprehension: an integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, [s. l.], v. 14, n. 5, p. 276-279, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00380.x>. Acesso em: 26 nov. 2024.

RHODES, M. G. Metacognition. *Teaching of Psychology*, [s. l.], v. 46, n. 2, p. 168-175, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0098628319834381>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ROUET, J. F. *The skills of document use: from text comprehension to web-based learning*. [S. l.]: Erlbaum, 2006.

ROUET, J. F.; BRITT, M. A. Relevance processes in multiple document comprehension. In: MCCRUDDEN, M. T.; MAGLIANO, J. P.; SCHRAW, G. (Ed.). *Text relevance and learning from text*. [S. l.]: Information Age Publishing, 2011. p. 19-52.

ROUET, J. F.; BRITT, M. A.; DURIK, A. M. Resolv: readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, [s. l.], v.52, n. 3, p. 200-215, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ROUET, J. F. et al. The influence of surface and deep cues on primary and secondary school students' assessment of relevance in Web menus. *Learning and Instruction*, [s. l.], v.21, n. 2, p. 205-219, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.007>. Acesso em: 26 nov. 2024.

ROUET, J. F.; VÖRÖS, Z.; PLÉH, C. Incidental learning of links during navigation: the role of visuo-spatial capacity. *Behaviour & Information Technology*, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 71-81, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144929X.2011.604103>. Acesso em: 26 nov. 2024.

RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 5th ed. [S. l.]: International Reading Association, 2004. p. 996-1056.

RUEDA, R. 21st-century skills: cultural, linguistic, and motivational perspectives. In: ALVERMANN, D.; UNRAU, N. J.; RUDDELL, R. B. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 6th ed. [S. l.]: Routledge, 2013. p. 1241-1268.

SABATINI, J. et al. Education technology. In: VICKERS, E. A.; PUGH, K. R.; GUPTA, L. (Ed.). *Reimagining education: the international science and evidence based education assessment*. [S. l.]: Unesco MGIEP, 2019, p. 398-462. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/360253767>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SCHOBER, M. F.; RAPP, D. N.; BRITT, M. A. (Ed.). *The Routledge handbook of discourse processes*. 2nd ed. [S. l.]: Routledge; Taylor & Francis Group, 2018.

SHANAHAN, C.; SHANAHAN, T. Disciplinary literacy. In: LAPP, D.; FISHER, D. (Ed.). *Handbook of research on teaching the English language arts*. 4th ed. [S. l.]: Routledge, 2017. p. 327-358. Disponível em: <http://doi.org/10.4324/9781315650555-14>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SINGER, L. M.; ALEXANDER, P. A. Reading on paper and digitally: what the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 87, n. 6, p. 1007-1041, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SMITH, R. et al. The role of background knowledge in reading comprehension: a critical review. *Reading Psychology*, [s. l.], v. 42, n. 3, p. 214-240, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SNOW, C. *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. [S. l.]: Rand Corporation, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.7249/mr1465oeri>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SOSA, T. et al. Developing symbolic interpretation through literary argumentation. *Journal of the Learning Sciences*, [s. l.], v.25, n. 1, p. 93-132, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1124040>. Acesso em: 26 nov. 2024.

STAFURA, J. Z.; PERFETTI, C. A. Word-to-text integration: message level and lexical level influences in ERPs. *Neuropsychologia*, [s. l.], v. 64, p. 41-53, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.09.012>. Acesso em: 26 nov. 2024.

TABOADA, A. et al. Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, [s. l.], v. 22, p. 85-106, 2009. Disponível em: <http://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>. Acesso em: 26 nov. 2024.

THERRIAULT, D. J.; RANEY, G. E. Processing and representing temporal information in narrative text. *Discourse Processes*, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 173-200, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01638530709336897>. Acesso em: 26 nov. 2024.

TONDEUR, J.; VAN BRAAK, J.; VALCKE, M. Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 197-206, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00205.x>. Acesso em: 26 nov. 2024.

TOSTE, J. R. et al. A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 90, n. 3, p. 420-456, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>. Acesso em: 26 nov. 2024.

TRABASSO, T.; WILEY, J. Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, [s. l.], v. 39, n. 2-3, p. 129-164, 2005.

TREVORS, G. J.; KENDEOU, P.; BUTTERFUSS, R. Emotion processes in knowledge revision. *Discourse Processes*, [s. l.], v. 54, n. 5-6, p. 406-426, 2017. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0163853X.2017.1312201>. Acesso em: 26 nov. 2024.

TURNER, K. H.; HICKS, T.; ZUCKER, L. Connected reading: a framework for understanding how adolescents encounter, evaluate, and engage with texts in the digital age. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 55, n. 2, p. 291-309, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.271>. Acesso em: 26 nov. 2024.

VAN DEN BROEK, P.; RAPP, D. N.; KENDEOU, P. Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, [s. l.], v. 39, n. 2-3, p. 299-316. 2005.

VAN LAAR, E. et al. The relation between 21st-century skills and digital skills: a systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, [s. l.], v. 72, p. 577-588, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>. Acesso em: 26 nov. 2024.

WANG, Z. et al. A tale of two tests: the role of topic and general academic knowledge in traditional versus contemporary scenario-based reading. *Learning and Instruction*, [s. l.], v. 73, p. 101-1462, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101462>. Acesso em: 26 nov. 2024.

WINEBURG, S. et al. *Evaluating information*: the cornerstone of civic on-line reasoning. Stanford Digital Repository, 2016. Disponível em: <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>. Acesso em: 25 nov. 2024.

WOLF, R. M. (Ed.). *The IEA reading literacy study*: technical report. The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1995. Disponível em: <https://www.iea.nl/publications/technical-reports/iea-reading-literacy-study>. Acesso em: 26 nov. 2024.

CAPÍTULO 2

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA QUESTIONÁRIOS DE CONTEXTO DO PIRLS 2026

KATHERINE A. REYNOLDS
AUDREY GALLO
MAYA KOMAKHIDZE

Resumo

Além de medir tendências no desempenho dos alunos na compreensão da leitura, o PIRLS coleta informações sobre os ambientes em que as crianças aprendem a ler. Décadas de pesquisa educacional, incluindo cinco ciclos de avaliação anteriores do PIRLS, fornecem evidências de que vários fatores contextuais estão relacionados ao desempenho de leitura dos alunos, tanto entre os países, como dentro deles. Em termos gerais, maiores oportunidades de aprendizagem e ambientes de apoio em casa e na escola estão frequentemente associadas a um maior desempenho na leitura.

Os dados contextuais do PIRLS são um recurso importante para a pesquisa sobre a melhoria da educação em leitura, e uma grande quantidade dessas informações acompanha os resultados de desempenho em leitura do PIRLS. Algumas informações são coletadas em vários ciclos do PIRLS, devido à relevância contínua, e outras informações são adicionadas a cada ciclo para abordar áreas emergentes de pesquisa e interesse político.

A Matriz de Referência dos Questionários de Contexto do PIRLS 2026 descreve os diferentes tipos de informações contextuais a serem coletadas no PIRLS 2026 e se embasa nas matrizes dos ciclos anteriores do PIRLS. A matriz começa com uma visão geral de como esses dados são coletados e um breve resumo dos procedimentos de desenvolvimento do instrumento. Uma breve discussão dos procedimentos analíticos empregados para analisar dados selecionados dos Questionários de Contexto do PIRLS 2026 também é apresentada. O restante da matriz descreve cinco áreas de influência no desenvolvimento da leitura dos alunos: contextos domésticos; contextos escolares; contextos de sala de aula; características, atitudes e comportamentos dos alunos; e contextos nacionais. As relações entre esses contextos são discutidas e tópicos específicos dentro de cada contexto que estão incluídos nos questionários do PIRLS 2026 são delineados.

Coletando Dados Contextuais no PIRLS 2026

O PIRLS 2026 coleta dados de vários participantes nos sistemas educacionais dos países. Esses participantes incluem os próprios alunos, os pais ou responsáveis dos alunos, os diretores das escolas e os professores de leitura. Cada um dos participantes representa uma área de influência no desenvolvimento de leitura dos alunos. Adicionalmente, o PIRLS 2026 obtém informações sobre as políticas nacionais de educação a partir dos Coordenadores Nacionais de Pesquisa (NRCs) dos países. A maioria das informações contextuais no PIRLS 2026 é coletada por meio de questionários respondidos por esses diferentes indivíduos. Cada questionário administrado como parte do PIRLS 2026 é descrito abaixo.

- O Questionário Domiciliar, intitulado Pesquisa de Aprendizagem Inicial, é preenchido pelos pais ou responsáveis primários de cada aluno participante do PIRLS 2026. Este questionário coleta informações sobre a origem familiar do aluno, como os idiomas falados em casa, as atividades de leitura dos pais e suas posturas em relação à leitura, além da educação e ocupações dos pais.
- O Questionário Escolar é preenchido pelo diretor de cada escola participante do PIRLS 2026. Este questionário coleta informações sobre as características da escola, incluindo dados demográficos dos alunos e a disponibilidade de diferentes tipos de recursos.
- O Questionário do Professor é preenchido pelos professores de leitura dos alunos. Este questionário coleta informações sobre aspectos da sala de aula relacionados à instrução de leitura, como abordagens pedagógicas e a disponibilidade e integração de tecnologia. O questionário também indaga sobre as características do professor, como sua satisfação com a carreira, educação e

atividades recentes de desenvolvimento profissional.

- O Questionário do Aluno é preenchido por todos os alunos participantes do PIRLS 2026 após a avaliação de leitura. O questionário coleta informações sobre o ambiente doméstico dos alunos, bem como suas experiências na escola e suas posturas em relação à leitura.
- O Questionário Curricular é preenchido pelos NRCs dos países participantes do PIRLS 2026, em consulta a formuladores de políticas ou especialistas em currículo, conforme necessário. O questionário coleta informações sobre a estrutura do sistema educacional do país e do currículo de leitura.

Além dos cinco questionários descritos acima, o PIRLS 2026 coleta mais informações qualitativas sobre contextos nacionais de aprendizagem na Enciclopédia PIRLS 2026. Cada país participante do PIRLS 2026 contribui com um capítulo para a Enciclopédia, fornecendo detalhes adicionais sobre seus sistemas educacionais e currículos de leitura. Essas informações fornecem, em nível de país, uma visão mais ampla dos ecossistemas educacionais nos quais os resultados do questionário de contexto e desempenho de leitura do PIRLS devem ser interpretados.

O último dado contextual do PIRLS 2026 diz respeito às impressões dos alunos sobre os textos da avaliação de leitura. Após completar os itens de avaliação relacionados a um texto específico, os alunos são solicitados a indicar o quanto gostaram dos textos.

Desenvolvendo Instrumentos para Coleta de Dados Contextuais no PIRLS 2026

Conforme observado acima, grande parte dos dados contextuais no PIRLS 2026 é coletada por meio de questionários. Esses questionários são desenvolvidos por meio de um processo colaborativo e iterativo, usando os materiais do ciclo do PIRLS anterior como ponto de partida. O TIMSS & PIRLS *International Study Center* trabalha em conjunto com o Grupo de Desenvolvimento de Questionários (QDG) e os Coordenadores Nacionais de Pesquisa (NRCs) do PIRLS 2026 para revisar os questionários do PIRLS 2021 para o PIRLS 2026. Essas revisões incluem a adição de itens de questionário para medir novos tópicos e o aperfeiçoamento de itens para melhorar a medição de tópicos existentes. A seleção de novos tópicos é amplamente orientada pelos interesses dos países, pela contribuição do QDG e por considerações práticas para o desenvolvimento de itens que sejam relevantes para um conjunto diversificado de países. Os itens do questionário também são eliminados a cada ciclo para acomodar novas adições sem um aumento drástico na carga de respostas. O esquema que orienta os capítulos da Enciclopédia dos países também é revisado para cada ciclo do PIRLS. A equipe do TIMSS & PIRLS *International Study Center* se reúne com os membros do QDG três vezes ao longo do ciclo PIRLS 2026 para trabalhar essas revisões. Os NRCs também têm a oportunidade de rever os rascunhos dos questionários e os esquemas dos capítulos da Enciclopédia em diferentes fases do ciclo de avaliação.

Procedimentos Analíticos nos Questionários de Contexto do PIRLS 2026

Alguns itens nos questionários Domiciliar, Escolar, do Professor e do Estudante do PIRLS 2026 são analisados em conjunto, utilizando métodos de teoria de resposta ao item a fim de desenvolver escalas contextuais para medir construtos específicos (Martin *et al.*, 2012; Van Der Linden, 2016). Essas escalas condensam dados selecionados dos questionários de maneira mais confiável do que as respostas a perguntas individuais e aumentam a interpretabilidade das relações de diferentes construções com o desempenho em

leitura. Aprimorar o conteúdo e as propriedades de medição das escalas do questionário de contexto é uma prioridade em cada ciclo de avaliação. Para o PIRLS 2026, potenciais aperfeiçoamentos incluem examinar o uso do modelo de crédito parcial generalizado (Muraki, 1992), bem como a análise de novas abordagens para a criação de categorias de escala para classificar os respondentes. Mais detalhes sobre os procedimentos de análise da escala de contexto estarão disponíveis em *Métodos e Procedimentos: Relatório Técnico do PIRLS 2026*.

Contextos para o Desenvolvimento de Leitura dos Alunos

Semelhante aos ciclos anteriores, a Matriz de Referência para Questionários de Contexto do PIRLS 2026 engloba cinco grandes áreas de influência no desenvolvimento de leitura dos alunos. Estas são representadas visualmente na Figura 1.

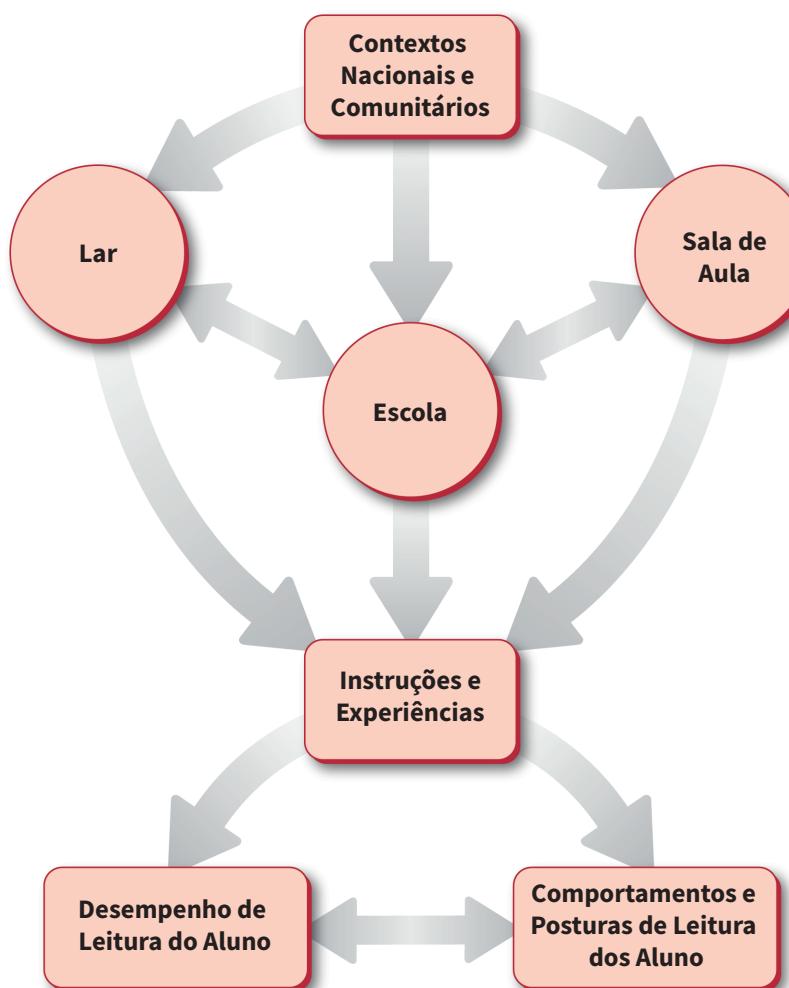


FIGURA 1

CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO EM LEITURA DE CRIANÇAS

O desempenho, os comportamentos e as posturas dos alunos na leitura são o resultado de suas experiências pessoais e pedagógicas que, por sua vez, são moldadas através de uma interação complexa dos contextos encontrados em casa, na escola, na comunidade e na sociedade em geral. A Figura 1 descreve essas interações. A camada inferior da Figura 1 descreve a relação entre o desempenho de leitura dos alunos e suas posturas e comportamentos de leitura. Elas têm uma relação recíproca (indicada pela seta bidirecional), o que significa que elas influenciam umas às outras. Além de exercerem essas influências umas sobre as outras, o desempenho em leitura, os comportamentos e as posturas dos alunos são moldados pela instrução e pelas experiências que os alunos têm na escola. Avançando na Figura 1, há três áreas que têm influência direta na instrução dos alunos e nas experiências escolares: o lar, a escola e a sala de aula. Esses três contextos também estão relacionados entre si. O contexto escolar é central para a instrução e as experiências dos alunos. Ele molda e é influenciado pelos contextos do lar e da sala de aula, conforme ilustrado com as setas bidirecionais presentes na Figura 1. Fatores domésticos e de sala de aula também exercem uma influência direcional na instrução e nas experiências dos alunos. Por fim, os contextos doméstico, escolar e de sala de aula são influenciados pelos contextos nacionais e comunitários em que as famílias vivem e as escolas funcionam.

Em termos gerais, os componentes incluídos na Figura 1 ilustram as áreas representadas nos questionários de contexto do PIRLS 2026. Tópicos específicos abordados em cada área são detalhados no restante da matriz de referência dos questionários do PIRLS 2026.

Contextos Domésticos

Conforme apresentado na Figura 1, os contextos familiares dos alunos influenciam suas experiências de aprendizagem diretamente, bem como indiretamente, contribuindo para os contextos escolares. Os itens nos questionários do PIRLS 2026 abrangem tópicos relacionados aos ambientes domiciliares de aprendizagem dos alunos, incluindo suas experiências informais de aprendizagem inicial, recursos socioeconômicos, apoio dos pais à leitura e o(s) idioma(s) utilizado(s) em casa. O PIRLS 2026 coleta informações sobre diferentes aspectos dos ambientes domésticos dos alunos nos Questionários Domiciliar e do Aluno, resumidos no Quadro 1.

QUADRO 1

SUMÁRIO DOS TÓPICOS E SUBTÓPICOS DO CONTEXTO DOMÉSTICO

Tópicos do Contexto Doméstico	Subtópicos do Contexto Doméstico
Experiências de Aprendizagem Inicial	Atividades e Tarefas de Alfabetização Inicial
Ambientes Domiciliares de Aprendizagem	Condições Socioeconômicas do Lar Nível de Leitura dos Pais Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no Lar Idiomas Utilizados no Lar

Experiências de Aprendizagem Inicial

Atividades e Tarefas de Alfabetização Inicial

Pesquisas mostram que atividades de alfabetização na primeira infância são importantes para promover o desempenho dos alunos em idade escolar na leitura (Sénéchal; LeFevre, 2002; Hart; Risley, 2003; Melhuish *et al.*, 2008; Gustafsson; Hansen; Rosén, 2013; Hooper, 2017). Exemplos dessas atividades incluem a leitura de livros pelos pais, a narração de histórias, alfabetos de brinquedo, conversas com os filhos, ajudar as crianças a escrever letras ou palavras e ler em voz alta placas e rótulos. Talvez a atividade de alfabetização inicial mais comum e importante envolva adultos e crianças mais velhas lendo em voz alta para crianças mais jovens (Raikes *et al.*, 2006; Mol *et al.*, 2008; Dickinson *et al.*, 2012). Com a leitura em voz alta, as crianças são expostas à linguagem oral, o que também é importante na aquisição da alfabetização (Hart; Risley, 2003; Raikes *et al.*, 2006; Dickinson *et al.*, 2012). O PIRLS 2026 coleta informações sobre as experiências iniciais de alfabetização dos alunos no Questionário Domiciliar.

Ambientes Domiciliares de Aprendizagem

Condições Socioeconômicas do Lar

As medidas de condições socioeconômicas estão consistentemente relacionadas ao desempenho dos alunos na pesquisa educacional, mostrando que alunos com origens mais favorecidas possuem um desempenho acadêmico superior (Davis-Kean, 2005; Sirin, 2005; Willms, 2006; Dahl; Lochner, 2012; Martin *et al.*, 2013). A posição socioeconômica é frequentemente indicada por meio de variáveis aproximadas, como nível de educação dos pais, renda e ocupação. Embora tenham algumas limitações em termos de comparabilidade intercultural, esses tipos de variáveis têm sido usados como medidas de classe socioeconômica por muitas décadas (Avvisati, 2020). No que diz respeito à leitura, as condições socioeconômicas do lar podem moldar o acesso dos alunos a materiais de leitura adequados ao seu nível de leitura (Capotosto, 2022). O PIRLS 2026 coleta informações sobre a condição socioeconômica do lar e os recursos relacionados à aprendizagem nos Questionários Domiciliar e do Aluno.

Níveis de Leitura dos Pais

Os pais que gostam de ler podem servir de exemplo para os seus filhos enquanto leitores. Eles são os primeiros modelos para os filhos e as crianças aprendem os observando (Vygotsky, 1978). Por isso, os comportamentos de leitura e as crenças dos pais em relação à leitura podem moldar os hábitos de leitura e a motivação dos filhos para ler, bem como promover o sucesso na leitura (Baker; Scher, 2002; Kloosterman *et al.*, 2010; Notten; Kraaykamp, 2010). Conforme observado no Capítulo 1, as interações sociais em torno da leitura são importantes para o desenvolvimento da alfabetização em leitura. A socialização da leitura pode ser mais explícita (por exemplo, ler em conjunto) ou sutil (por exemplo, crianças pequenas que veem adultos lendo ou usando textos de maneiras diferentes aprendem a apreciar e usar o material impresso), e este processo pode ter efeitos a longo prazo no desempenho acadêmico dos alunos (Kloosterman *et al.*, 2010). O envolvimento dos pais em atividades para desenvolver as habilidades de leitura dos filhos tem um efeito

positivo na compreensão, na motivação e na postura em relação à leitura. Especificamente, a leitura entre pais e filhos contribui para o crescimento psicológico e para as competências linguísticas e de alfabetização dos alunos (Silinkas *et al.*, 2012; Çaliskan; Ulas, 2022). Os pais geralmente se envolvem mais quando seus filhos estão aprendendo a ler, entretanto o tempo que os pais passam lendo com seus filhos diminui à medida que eles crescem (Smith, 2020). O PIRLS 2026 coleta informações sobre as posturas dos pais em relação à leitura, bem como suas práticas e atividades de leitura com seus filhos, no Questionário Domiciliar.

Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no Lar

Assim como acontece com a leitura, os pais desempenham um papel importante na maneira com que os seus filhos interagem com os dispositivos digitais e os ambientes on-line. Há uma variedade de estratégias que os pais podem empregar para monitorar o uso de dispositivos digitais pelos seus filhos. Algumas pesquisas demonstram que restringir o tempo que as crianças passam usando dispositivos digitais é particularmente predominante (Konca, 2021). Além de impor restrições, os pais também podem envolver os filhos em conversas sobre tópicos como segurança e privacidade ou confiabilidade das informações na Internet. O PIRLS 2026 coleta informações sobre as conversas dos pais a respeito do uso de dispositivos digitais com seus filhos e seu monitoramento no Questionário Domiciliar.

Idiomas Utilizados no Lar

Dependendo do contexto histórico e cultural de um país, pode ser comum que alguns alunos falem uma língua em casa e outra na escola, especialmente entre famílias de imigrantes. Alguns pais podem priorizar o multilinguismo e tomar grandes esforços para garantir que seus filhos sejam expostos a mais de um idioma em casa. Como a aprendizagem da leitura depende das primeiras experiências linguísticas das crianças, o idioma ou idiomas falados em casa e a forma como são utilizados são fatores importantes no desenvolvimento da alfabetização em leitura (Bialystok, 2006). Se os alunos não forem fluentes no idioma de instrução, muitas vezes existe uma lacuna de aprendizagem inicial porque os alunos devem aprender os conceitos e o conteúdo dos currículos por meio de uma nova língua (Entorf; Minoiu, 2005; Trong, 2009). É necessária uma investigação de alta qualidade sobre práticas e instruções de alfabetização acadêmica a fim de apoiar estudantes de origens culturais e linguísticas diversas (Feliz, 2020). O PIRLS 2026 coleta informações sobre os idiomas utilizados no lar pelos alunos nos Questionários Domiciliar e do Aluno.

Contextos Escolares

Como fornecedores formais de instrução, as escolas desempenham um papel essencial nas experiências educacionais dos alunos (evidenciado na Figura 1). Existem muitas maneiras pelas quais as escolas podem diferir entre países e dentro deles, incluindo características institucionais como o tamanho da escola, os recursos disponíveis para apoiar a instrução e a qualidade do ambiente de aprendizagem. O PIRLS 2026 coleta uma variedade de informações sobre os contextos escolares de várias fontes, incluindo os Questionários Escolar, Domiciliar e do Professor. Estas informações estão resumidas no Quadro 2.

QUADRO 2

SUMÁRIO DOS TÓPICOS E SUBTÓPICOS DO CONTEXTO ESCOLAR

Tópicos do Contexto Escolar	Subtópicos do Contexto Escolar
Características da Escola e Composição do Corpo Discente	Tamanho da Escola e Localização Geográfica Histórico Socioeconômico do Corpo discente Língua Falada na Escola Habilidades de Letramento do Corpo Discente no Início do Ensino Fundamental
Recursos Escolares	Recursos e Suportes para Ensino da Leitura Biblioteca Escolar e Recursos Tecnológicos Recursos de Suporte ao Estudante
Ambiente Escolar	Segurança e Disciplina Escolar Ênfase da Escola no Sucesso Acadêmico Satisfação e Desafios Profissionais do Professor Envolvimento dos Pais na Escola Educação Formal e Experiência dos Diretores

Características da Escola e Composição do Corpo Discente

Tamanho da Escola e Localização Geográfica

As escolas diferem em tamanho e estão localizadas em diversas zonas geográficas (por exemplo, urbanas, suburbanas e rurais). Estas características escolares e as suas implicações variam tanto dentro como entre os países participantes do PIRLS. Não é possível fazer generalizações aplicáveis internacionalmente sobre os impactos do tamanho ou da localização da escola no desempenho acadêmico dos alunos; no entanto, essas variáveis ainda fornecem informações importantes que caracterizam as experiências escolares dos alunos. Em zonas rurais, escolas menores podem enfrentar desafios específicos, como orçamentos mais baixos e dificuldades em recrutar professores altamente qualificados; entretanto, há grande diversidade de recursos entre as escolas rurais (Maranto; Shuls, 2013; Greenough; Nelson, 2015; Hudson; Hudson, 2019). Dependendo do país, os alunos que frequentam escolas em áreas urbanas ou suburbanas podem ter acesso a mais ambientes de aprendizagem fora da escola (por exemplo, museus, bibliotecas e livrarias) que os alunos que frequentam escolas em áreas rurais. O PIRLS 2026 coleta informações sobre o tamanho da escola e a localização geográfica no Questionário Escolar.

Histórico Socioeconômico do Corpo Discente

Desde a publicação do Relatório Coleman nos Estados Unidos (Coleman *et al.*, 1966), há um interesse contínuo em como a composição socioeconômica das escolas está relacionada com o desempenho individual dos alunos (Sirin, 2005; Willms, 2006; Martin *et al.*, 2013). Há evidências de que os alunos com origens mais desfavorecidas podem ter maior desempenho se frequentarem escolas onde a maioria dos alunos é de origens

favorecidas, o que algumas pesquisas atribuem ao efeito dos pares (Sacerdote, 2011; Chesters; Daly, 2017; Canales; Webb, 2018). Os impactos da composição socioeconômica das escolas não são necessariamente uniformes entre os países e podem ser eles próprios afetados por fatores em nível nacional, como a utilização de acompanhamento (*tracking*) dos alunos (Sciffer; Perry; McConney, 2022). Os mecanismos que promovem a segregação socioeconômica nas escolas (por exemplo, políticas de matrícula escolar – Rowe; Perry, 2020) e contribuem para os seus efeitos nas escolas também são suscetíveis a variar entre países (por exemplo, políticas de financiamento ou acesso a professores altamente qualificados) (Goldhaber; Lavery; Theobald, 2015; Marcotte; Dalane, 2019). O PIRLS 2026 coleta informações sobre a composição socioeconômica do Corpo discente no Questionário Escolar.

Língua Falada na Escola

A avaliação de leitura do PIRLS 2026 é aplicada na língua principal de ensino. As escolas variam em diversidade linguística, e nas escolas onde muitos alunos falam uma língua diferente da língua principal de ensino podem ser necessárias políticas e recursos que forneçam suporte extra para esses alunos. O PIRLS 2026 coleta informações sobre a porcentagem de alunos que utilizam a língua principal de ensino como sua primeira língua no Questionário Escolar.

Habilidades de Letramento do Corpo Discente no Início do Ensino Fundamental

Os alunos que entram nas séries iniciais bem equipados com habilidades básicas de letramento têm uma base mais sólida para o ensino formal de leitura, e habilidades iniciais de letramento mais robustas podem contribuir positivamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura de crianças menores (Shanahan; Lonigan, 2010; Cameron *et al.*, 2023). Escolas onde uma proporção maior de alunos inicia o ensino primário sem essas competências podem precisar despender recursos adicionais para permitir que os alunos se envolvam de forma mais eficaz com a instrução de leitura no nível adequado. O PIRLS 2026 coleta informações sobre as habilidades de letramento do corpo discente ingressante no Questionário Escolar.

Recursos Escolares

Recursos e Suportes para Ensino da Leitura

Instalações adequadas e recursos didáticos suficientes são importantes para manter um ambiente de aprendizagem favorável nas escolas (Cohen *et al.*, 2009). Embora a “adequação” em termos de recursos possa ser relativa e as percepções dessa adequação possam variar entre países, a extensão e a qualidade dos recursos escolares demonstraram ser essenciais para uma instrução de qualidade (Hanushek, 1997; Lee; Barro, 2001; Glewwe *et al.*, 2011; Hanushek; Wöbmann, 2017). Os recursos didáticos podem ser conceituados de forma geral ou específicos para a ensino da leitura. Tais recursos podem incluir instalações escolares bem geridas, equipe qualificada e acesso a materiais didáticos de alta qualidade. Além de recursos materiais, as escolas podem fornecer suportes adicionais para ensino da leitura, como programas de recuperação ou enriquecimento da leitura, bem como equipes de suporte durante as aulas de leitura. O PIRLS 2026 coleta informações sobre recursos e suportes para instrução da leitura no Questionário Escolar.

Biblioteca Escolar e Recursos Tecnológicos

As bibliotecas escolares podem ser um recurso importante para facilitar o acesso dos alunos aos materiais de leitura. Algumas pesquisas sugerem que o acesso e a utilização das bibliotecas escolares podem ser particularmente benéficos para os alunos com origens socioeconômicas mais baixas (Wood *et al.*, 2020). Bibliotecas que contêm uma variedade de materiais de interesse para os alunos têm maior probabilidade de serem utilizadas e também de serem benéficas na promoção do desempenho na leitura (Nielen; Bus, 2015). Além dos livros, é importante reconhecer a rápida mudança no cenário dos recursos de tecnologia da informação nas escolas, incluindo a permissão ou proibição de telefones celulares pessoais dos alunos nas escolas. Tanto dentro dos países como entre eles, é provável que haja variação nos recursos tecnológicos disponíveis para os estudantes e nas políticas que regulamentam sua utilização. O PIRLS 2026 coleta informações sobre bibliotecas escolares e recursos tecnológicos no Questionário Escolar.

Recursos de Suporte ao Estudante

As preocupações com o bem-estar e a saúde mental dos alunos aumentaram nos últimos anos, especialmente à luz da redução no bem-estar observada após o início da pandemia da COVID-19 e a decorrente quarentena (Steinmayr; Paschke; Wirthwein, 2022). Como os alunos passam muito tempo na escola, elas estão numa posição singular para promover o bem-estar dos alunos, tendo uma relação recíproca com o desempenho acadêmico (ou seja, o bem-estar dos alunos e o desempenho acadêmico podem influenciar-se mutuamente) (Bücker *et al.*, 2018). Os recursos escolares voltados à promoção do bem-estar dos alunos podem incluir o acesso a profissionais que colaboram com os professores, como conselheiros ou enfermeiros (Puskar; Bernardo, 2007; Sink, 2008). O PIRLS 2026 coleta informações sobre os recursos escolares no suporte ao aluno no Questionário Escolar.

Ambiente Escolar

Segurança e Disciplina Escolar

A segurança escolar é um dos principais contribuintes para o ambiente escolar, e diferentes membros da comunidade escolar podem perceber sua segurança de forma diversa (Thapa *et al.*, 2013). A sensação de segurança que advém de um ambiente escolar protegido é essencial para uma aprendizagem eficaz (Lacoe, 2020). A pesquisa mostra que as escolas onde as regras são claras e aplicadas de forma justa tendem a ter atmosferas de maior disciplina e segurança (Gottfredson *et al.*, 2005; Cohen *et al.*, 2009). O PIRLS 2026 coleta informações sobre segurança escolar nos Questionários Escolar e do Professor.

Ênfase da Escola no Sucesso Acadêmico

O ensino, a aprendizagem e a cultura organizacional que envolvem esses processos colaboraram de forma relevante ao ambiente escolar (Thapa *et al.*, 2013). Um ambiente escolar de otimismo acadêmico e grandes expectativas de excelência acadêmica podem contribuir para o sucesso escolar (Hoy, 2012).

Pesquisas demonstram que há uma associação positiva entre a ênfase de uma escola no êxito acadêmico e o desempenho acadêmico (Martin *et al.*, 2013; Nilsen; Gustafsson, 2014). A ênfase acadêmica, a eficácia coletiva na promoção do desempenho acadêmico e a confiança entre a equipe escolar, os pais e os alunos são todos indicadores de um otimismo acadêmico em uma escola (Hoy; Tarter; Hoy, 2006; McGuigan; Hoy, 2006; Wu; Hoy; Tarter, 2013). O PIRLS 2026 coleta informações sobre a ênfase das escolas no sucesso acadêmico no Questionário Escolar.

Satisfação e Desafios Profissionais do Professor

O fomento à satisfação profissional dos professores é importante para reter professores qualificados dentro da sala de aula (Johnson; Kraft; Papay, 2012). Os professores que permanecem na sala de aula são frequentemente motivados pela colaboração com os colegas, por uma forte liderança do diretor e por relacionamentos significativos com os alunos (Skaalvik; Skaalvik, 2011; Kelly; Northrop, 2015; Admiraal *et al.*, 2019). Em contrapartida, descobriu-se que a exaustão emocional causada pelo estresse ocupacional está negativamente relacionada com a satisfação e a permanência dos professores no trabalho (Skaalvik; Skaalvik, 2011). Pesquisas realizadas nas últimas décadas sugerem que o bem-estar dos professores (e, portanto, sua continuidade na escola) está em risco devido a fatores como o aumento das exigências dos pais e administradores sobre os professores, a falta de apoios adequados e a politização da profissão (Hascher; Waber, 2021). O PIRLS 2026 coleta informações sobre a satisfação e os desafios no trabalho dos professores no Questionário do Professor.

Envolvimento dos Pais na Escola

Bons relacionamentos entre as famílias dos alunos e as escolas podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. O envolvimento dos pais na escola dos seus filhos pode ser compreendido como um continuum, que vai desde o envolvimento no contato habitual com a escola até um envolvimento mais profundo na aprendizagem dos seus filhos (Goodall; Montgomery, 2014). O envolvimento entre os pais e a escola também pode promover o desempenho da alfabetização nos alunos (Lynch, 2021); no entanto, o grau em que os pais sentem que é seu papel envolver-se frequentemente com a escola dos seus filhos provavelmente varia entre os países. O PIRLS 2026 coleta informações sobre o envolvimento e a percepção dos pais em relação à escola de seus filhos no Questionário Domiciliar.

Educação formal e Experiência dos Diretores

Os diretores atuam como líderes educativos nas escolas e gerenciam a equipe escolar, os alunos e o ambiente escolar. Pesquisas demonstram que uma liderança eficaz por parte do diretor pode promover o desempenho dos alunos, criando uma atmosfera de competência coletiva através de um ambiente escolar positivo e de confiança entre os professores (Goddard *et al.*, 2015; Tschannen-Moran; Gareis, 2015). Ademais, uma rápida rotatividade de diretores dentro de uma escola pode levar à diminuição do desempenho dos alunos (Miller, 2013; Azaiez; Slate, 2017). O PIRLS 2026 coleta informações sobre o preparo e a experiência dos diretores no Questionário Escolar.

Contextos de Sala de Aula

Os alunos são agrupados em salas de aula nas escolas que frequentam. Esses contextos de sala de aula contribuem para o desempenho de leitura dos alunos, moldando suas experiências de aprendizagem (ver Figura 1). Fatores importantes no nível da sala de aula incluem características do professor, práticas pedagógicas de leitura, acesso à tecnologia e o ambiente na sala de aula. O PIRLS 2026 coleta informações sobre esses tópicos nos Questionários do Professor e do Aluno. Estas informações estão resumidas no Quadro 3.

QUADRO 3

SUMÁRIO DOS TÓPICOS E SUBTÓPICOS DO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Tópicos do Contexto da Sala de Aula	Subtópicos do Contexto da Sala de Aula
Qualificações do Professor	Formação dos Professores
	Anos de Experiência dos Professores
	Desenvolvimento Profissional dos Professores
Ensino de Leitura em Sala de Aula	Habilidades e Estratégias de Compreensão Leitora dos Alunos Desenvolvidas pelos Professores
	Papel do professor na motivação, no engajamento e na autoeficácia dos estudantes na leitura
	Organização dos estudantes no ensino de leitura
Tecnologia da Informação na Sala de Aula	Bibliotecas em Sala de Aula
	Acesso a computadores em sala de aula para o ensino de leitura
	Ensino de Leitura <i>On-line</i>
Ambiente na Sala de Aula	Interrupções em Sala de Aula
	Fatores Limitantes do Ensino

Qualificações do Professor

Formação dos Professores

A formação de qualidade dos professores é essencial para um ensino eficaz (Darling-Hammond, 2000). O conhecimento específico das disciplinas por parte dos professores pode ter um impacto positivo no desempenho dos alunos em conjunto com as suas competências pedagógicas; a análise conduzida utilizando dados do PIRLS evidenciou uma relação entre o trabalho de leitura dos professores e o desempenho em leitura do PIRLS (Hill; Rowan; Ball, 2005; Myrberg; Johansson; Rosén, 2018). O PIRLS 2026 coleta informações sobre a formação dos professores no Questionário do Professor.

Anos de Experiência dos Professores

Além da formação e da educação formal, a experiência de ensino é importante para o desenvolvimento dos professores. Ganhar experiência é especialmente importante para professores no início da carreira, pois eles desenvolvem suas habilidades na sala de aula (Harris; Sass, 2011; Papay; Kraft, 2015; Ladd; Sorensen, 2017).

Pesquisas também constatam que os professores mais experientes continuam a desenvolver competências pedagógicas após cinco anos de experiência e que esse desenvolvimento pode afetar positivamente o desempenho dos alunos (Papay; Kraft, 2015; Ladd; Sorensen, 2017). O PIRLS 2026 coleta informações sobre os anos de experiência dos professores no Questionário do Professor.

Desenvolvimento Profissional dos Professores

Uma instrução respaldada por pesquisas sobre leitura é capaz de proporcionar benefícios significativos para o desempenho dos alunos (Didion; Toste; Filderman, 2020), portanto, o desenvolvimento profissional dos professores, especificamente relacionado à ao ensino da leitura, é um componente importante para garantir a qualidade do ensino (Podhajski *et al.*, 2009). Por exemplo, o desenvolvimento profissional pode melhorar as competências dos professores na instrução específica de estratégias de compreensão de leitura (Medina *et al.*, 2021), integração da compreensão de leitura na instrução de conteúdo (Stevens *et al.*, 2022), e a incorporação da leitura on-line em suas práticas de sala de aula (Coiro, 2012). É importante reconhecer que as oportunidades de desenvolvimento profissional variam em qualidade e que a participação no desenvolvimento profissional pode não ter uma influência uniforme no desempenho dos alunos. O PIRLS 2026 coleta informações sobre a participação dos professores e as necessidades de desenvolvimento profissional no Questionário do Professor.

Ensino de Leitura em Sala de Aula

Habilidades e Estratégias de Compreensão Leitora dos Alunos Desenvolvidas pelos Professores

A compreensão leitora envolve habilidades básicas de decodificação de palavras, conhecimento de vocabulário e fluência na leitura (Klauda; Guthrie, 2008), bem como habilidades mais complexas, como entender o enredo ou a linha de raciocínio, reconhecer a estrutura do texto, localizar informações no texto, analisar perspectivas e desenvolver a própria compreensão do texto (Aukerman; Chambers Schuldt, 2021). O ensino que fornece explicitamente oportunidades para os alunos desenvolverem essas habilidades tem maior probabilidade de ser eficaz no desenvolvimento de uma compreensão de alto nível (Aukerman; Chambers Schuldt, 2021). Para auxiliar a compreensão, é importante que os professores ajudem os alunos a monitorar suas próprias compreensões durante a leitura, bem como conectar o novo texto com o conhecimento prévio e desenvolver uma compreensão profunda do texto por meio de perguntas e discussões (Anderson, 2018). A compreensão leitora é um processo ativo; portanto, o que os alunos são solicitados a fazer ou produzir após a leitura influencia seus entendimentos. Os alunos que adotam uma abordagem de leitura em voz alta têm melhores resultados em vocabulário, compreensão e linguagem (Baker *et al.*, 2020). Resumir oralmente o que leram, produzir uma resposta escrita, encenar histórias ou jogar usando as informações dos textos são algumas das estratégias de ensino que reforçam a compreensão (Unrau; Alvermann; Sailors, 2018; Aukerman; Chambers Schuldt, 2021). Um envolvimento profundo com os textos inclui discernir e desafiar a perspectiva e as intenções do autor, bem como compreender e questionar as motivações dos personagens. Um ensino de leitura eficaz incentiva os alunos a se envolverem nessas atividades para desenvolver uma compreensão mais significativa (Duke; Cartwright, 2021).

A forma como os alunos são solicitados a usar as informações que leem pode diferir entre os diferentes tipos de textos (Duke; Roberts, 2010). Por exemplo, ao ler ficção literária, os alunos podem aprender a distinguir o enredo e compreender as motivações. Em textos de não ficção argumentativos, eles podem aprender a discernir a lógica do argumento e desafiar sua premissa ou implicações. O PIRLS 2026 coleta informações sobre como os professores desenvolvem as habilidades de compreensão de leitura dos alunos no Questionário do Professor.

Papel do professor na motivação, no engajamento e na autoeficácia dos estudantes na leitura

Uma medida importante para a eficácia do ensino é o grau em que os alunos estão envolvidos nas atividades de sala de aula e na aprendizagem (Bundick *et al.*, 2014). Promover a motivação dos alunos para a leitura é fundamental, pois aqueles que são incentivados a ler mais, principalmente na tenra idade, tornam-se melhores leitores (Lewis, 2003). A motivação e o envolvimento dos alunos podem ser facilitados com a criação de um ambiente de apoio que promova um senso de afinidade, competência e autonomia (Niemiec; Ryan, 2009). Estratégias pedagógicas que cultivam esse ambiente incluem dar aos alunos opções do que ler, selecionar textos culturalmente variados para corresponder às experiências dos alunos, criar oportunidades para que eles se vejam como leitores bem-sucedidos, encorajar discussões em pequenos grupos e desenvolver o prazer com a leitura (Cornelius-White, 2007). Abordagens inovadoras, como *blended reading*, incorporando apresentações teatrais dos alunos, aumentam a motivação deles para ler, proporcionando oportunidades para criatividade, comunicação e cooperação (Lim; Park, 2023). O PIRLS 2026 coleta informações sobre como os professores motivam e envolvem seus alunos no Questionário do Professor.

Organização dos estudantes no ensino de leitura

Os professores podem organizar os alunos de diferentes maneiras para tentar maximizar a eficácia do ensino de leitura. Atividades em pequenos grupos é geralmente vista na literatura como uma parte crucial do ensino eficaz que conduz à melhoria dos resultados dos alunos (Puzio; Colby, 2010; Begeny; Levy; Field, 2018). Ao trabalhar com alunos em pequenos grupos, os professores podem se concentrar em uma habilidade ou estratégia específica, adaptar o ensino às diferentes necessidades dos alunos e garantir que todos os alunos estejam envolvidos (Rashotte; MacPhee; Torgesen, 2001; Vaughn *et al.*, 2003; Kamps *et al.*, 2007). O agrupamento homogêneo por habilidade é outro tipo de agrupamento pensado para auxiliar os alunos na aprendizagem em um ritmo que reflete suas habilidades na disciplina (Chorzempa; Graham, 2006). No entanto, pesquisas evidenciam que agrupar os alunos de acordo com a mesma capacidade de leitura no ensino básico pode beneficiar os alunos com um desempenho mais elevado, sem criar consequências negativas para os alunos com um desempenho menor (Lleras; Rangel, 2009; Catsambis; Buttaro Jr., 2012). O PIRLS 2026 coleta informações sobre o agrupamento de alunos durante as aulas de leitura no Questionário do Professor.

Bibliotecas em Sala de Aula

Os alunos com acesso direto a materiais de leitura estão mais suscetíveis a ler (Krashen; Lee; McQuillan, 2012), e por esta razão, alguns países começaram a criar bibliotecas na sala de aula que fornecem uma grande variedade de textos e tipos de texto, incluindo recursos digitais, assim como um lugar particular para leitura independente. A existência de uma biblioteca organizada acessível dentro da sala de aula incentiva os

alunos a ler, melhora suas atitudes em relação à leitura e pode ajudar os professores a incorporar a literatura na instrução e a promover hábitos e atitudes positivas de leitura (Yi *et al.*, 2019; Henderson *et al.*, 2020). Entretanto, o tamanho e o acesso às bibliotecas das salas de aula podem variar dependendo da composição socioeconômica da escola, dado que os alunos com origens mais desfavorecidas têm menos acesso a livros do que os alunos mais favorecidos (Pribesh; Gavigan; Dickinson, 2011). Em alguns países, as bibliotecas em sala de aula substituem as bibliotecas escolares, especialmente em escolas menores, e, em outros, complementam as bibliotecas escolares. O PIRLS 2026 coleta informações sobre bibliotecas de sala de aula no Questionário do Professor.

Tecnologia da Informação na Sala de Aula

Acesso a computadores em sala de aula para o ensino de leitura

O acesso a computadores em sala de aula para ensino de leitura envolve possíveis implicações nas habilidades de leitura on-line dos alunos, já que muitas atividades de leitura on-line não podem ser replicadas com materiais de leitura em papel. Os professores também podem optar por incorporar dispositivos digitais em outras atividades de leitura, dependendo do tipo de acesso disponível. O PIRLS 2026 coleta informações sobre o acesso a dispositivos digitais durante as aulas de leitura, bem como sobre como esses dispositivos digitais são empregados como parte das práticas de ensino, no Questionário do Professor.

Ensino de Leitura On-line

O ensino em leitura durante o século XXI deve incluir a leitura em contextos on-line, uma vez que o conteúdo digital constitui cada vez mais uma parcela maior da leitura geral dos alunos (OECD, 2021). Pesquisas indicam que existem diferenças importantes nos processos de leitura e nos resultados de compreensão, dependendo do modo de leitura (Coiro, 2011, 2012; Goodwin *et al.*, 2020). Os alunos, no processo da leitura on-line, devem usar textos multimodais e interagir com recursos dinâmicos do ambiente on-line para navegar e localizar informações. Encontrar informações on-line geralmente significa pesquisar e combinar informações de várias fontes. O PIRLS 2026 coleta informações sobre o ensino de leitura on-line no Questionário do Professor.

Ambiente na Sala de Aula

Interrupções em Sala de Aula

As interrupções na sala de aula podem ser prejudiciais à aprendizagem dos alunos. A gestão da sala de aula refere-se a procedimentos não instrucionais que promovem a aprendizagem dos alunos e desencorajam o comportamento disruptivo (Oliver; Wehby; Reschly, 2011). Embora seja difícil estabelecer ligações diretas entre a gestão da sala de aula e o desempenho dos alunos, algumas pesquisas sugerem que a gestão eficaz da sala de aula tem efeitos indiretos e positivos no desempenho dos alunos (Herman *et al.*, 2020). O PIRLS 2026 coleta informações sobre as percepções dos alunos sobre interrupções e a gestão da sala de aula no Questionário do Aluno.

Fatores Limitantes do Ensino

Os professores podem encontrar uma gama de fatores relacionados aos alunos que limitam a instrução. Isso pode estar diretamente relacionado ao preparo acadêmico (escassez de habilidades prévias), bem-estar (falta de nutrição básica ou faltas frequentes) ou comportamento em sala de aula (distração ou interrupção). Esses fatores não só limitam a capacidade dos professores de fornecer um ensino eficaz, mas também podem influenciar diretamente no desempenho dos alunos. Por exemplo, pesquisas demonstram que os estudantes que não têm uma nutrição básica tendem a ter um menor desempenho acadêmico (Taras, 2005; Faught *et al.*, 2017). Especificamente na leitura, a proficiência em diferentes tipos de processamento fonológico desempenha um papel relevante no desenvolvimento posterior das habilidades de leitura (Wagner; Torgesen, 1987). Faltas frequentes limitam as oportunidades dos alunos de aprender e participar do ensino de leitura. O PIRLS 2026 coleta informações sobre os fatores que potencialmente limitam o ensino da leitura nos Questionários do Aluno e do Professor.

Características, Atitudes e Comportamentos dos Alunos

Há muitos atributos relacionados ao perfil do Estudante que podem contribuir para o desempenho na leitura, incluindo experiências na escola e atitudes ou comportamentos de leitura (veja a Figura 1). O PIRLS 2026 coleta informações sobre essas áreas no Questionário do Estudante e de forma resumida no Quadro 4.

QUADRO 4

RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS, ATITUDES, COMPORTAMENTOS E SUBTÓPICOS DOS ESTUDANTES

Características, Atitudes e Comportamentos dos Alunos	Características, Atitudes, Comportamentos e Subtópicos dos Alunos
Dados demográficos dos estudantes	Idade
	Gênero
	Idioma Utilizado no Lar
	Cidadania
Experiências dos Estudantes na Escola	Pertencimento à Escola
	Bullying
	Sentimentos na Escola
	Envolvimento nas Aulas de Leitura
Atitudes e Comportamentos de Leitura dos Estudantes	Apreciação da Leitura por Parte dos Estudantes
	Confiança dos Estudantes na Leitura
	Tempo Despendido na Leitura
	Finalidades da Leitura e Tipos de Textos Lidos Fora da Escola
	Formatos e Meios de Leitura
Uso de Tecnologia da Informação pelos Estudantes	Uso de Dispositivos Digitais e da Internet

Dados demográficos dos estudantes

As informações sobre as características demográficas dos estudantes permitem explorar as lacunas de desempenho entre os diferentes grupos de alunos. O gênero do estudante é de particular interesse ao examinar o desempenho na leitura. Nos últimos cinco ciclos do PIRLS, a disparidade de gênero no desempenho em leitura favoreceu mais as meninas do que os meninos na maioria dos países participantes, refletindo um padrão evidenciado nas pesquisas (Voyer; Voyer, 2014; Van Hek; Buchmann; Kraaykamp, 2019). Estudantes de diferentes faixas etárias também podem ter desempenhos diferentes no PIRLS, dependendo de seu histórico acadêmico. Em países onde os estudantes são admitidos na escola primária estritamente com base na faixa etária, os estudantes mais velhos podem ser mais hábeis na compreensão da leitura em comparação com os seus pares mais novos, devido a uma maior maturidade. No entanto, dependendo das políticas de retenção, os estudantes mais velhos que repetiram um ano podem ter mais dificuldades com a compreensão da leitura que os alunos que não repetiram. O PIRLS 2026 coleta informações sobre a demografia dos estudantes no Questionário do Aluno.

Experiências dos Estudantes na Escola

Pertencimento à Escola

Pesquisas demonstram que o sentimento de pertencimento escolar por parte dos estudantes contribui para o bem-estar geral e para o desempenho acadêmico (Renshaw; Long; Cook, 2015; Ladd; Sorensen, 2017; Korpershoek *et al.*, 2020). O sentimento de pertencimento à escola é moldado pela forma como os estudantes se percebem e pelas suas relações com os outros (professores, outros estudantes, etc.) dentro da escola, bem como pela sua relação com a própria comunidade escolar (Abubakar *et al.*, 2016). Essas conexões sociais são um componente fundamental do bem-estar dos estudantes na escola (Kleinkorres; Stang; McElvany, 2020). O PIRLS 2026 coleta informações sobre o senso de pertencimento escolar dos estudantes no Questionário do estudante.

Bullying

O *bullying* é um aspecto único da segurança escolar, pois envolve o comportamento agressivo repetido com a intenção de intimidar ou prejudicar os estudantes. O *bullying* pode assumir uma variedade de formas, tanto mentais como físicas, e pode ocorrer pessoalmente ou virtualmente. O *bullying* on-line através das redes sociais tornou-se mais frequente à medida que o acesso a dispositivos digitais entre as crianças aumentou (O'Neill; Dinh, 2015; Dalla Pozza *et al.*, 2016; Centers..., 2018). Sofrer *bullying* pessoalmente ou on-line causa sofrimento às vítimas e está associado a um pior desempenho acadêmico, afetando, assim, a saúde mental (Konishi *et al.*, 2010; Tokunaga, 2010; Kowalski; Limber, 2013; Husky *et al.*, 2020). É importante reconhecer que os estudantes podem ser tanto as vítimas, quanto os autores do *bullying* (Rodrigues Mandira; Stoltz, 2021). O PIRLS 2026 coleta informações sobre as experiências dos alunos em relação ao *bullying* no Questionário do estudante.

Sentimentos na Escola

Além das relações interpessoais descritas acima, as experiências e o bem-estar dos estudantes na escola também são moldados pelos seus sentimentos afetivos (Kleinkorres; Stang; McElvany, 2020). O bem-estar subjetivo refere-se à avaliação que o próprio estudante faz dos sentimentos que contribuem para o seu bem-estar (Diener *et al.*, 1999). Esses sentimentos podem ser positivos (por exemplo, alegria, entusiasmo e interesse) ou negativos (por exemplo, tristeza, raiva e ansiedade) (Diener; Ryan, 2009; Huebner; Hills, 2013). O PIRLS 2026 coleta informações sobre os sentimentos dos estudantes na escola no Questionário do estudantes.

Envolvimento nas Aulas de Leitura

O envolvimento dos estudantes na instrução em sala de aula é uma das muitas maneiras de pensar sobre o envolvimento escolar, e as pesquisas sugerem que as experiências dos alunos dentro do ambiente educacional contribuem para seu envolvimento (Ferguson, 2012; Pino-James *et al.*, 2019; Martins *et al.*, 2021). A clareza pedagógica é fundamentada nas percepções dos estudantes sobre as estratégias didáticas dos professores (Nilsen; Gustafsson; Blömeke, 2016). Professores com alto grau de clareza pedagógica fornecem explicações diretas do conteúdo e monitoram efetivamente a compreensão dos estudantes, empregando uma variedade de técnicas pedagógicas conforme necessário (Lipowsky *et al.*, 2009; Ferguson, 2012). A clareza pedagógica também está relacionada à instauração de um clima de sala de aula favorável, onde os professores se envolvem em práticas como fornecer retornos e comentários úteis e responder claramente às perguntas dos estudantes (Nilsen; Gustafsson; Blömeke, 2016). Todos estes fatores contribuem para o envolvimento dos alunos na sala de aula. O PIRLS 2026 coleta informações sobre o envolvimento dos alunos nas aulas de leitura no Questionário do Aluno.

Atitudes e Comportamentos de Leitura dos Estudantes

Apreciação da Leitura por Parte dos Estudantes

Os estudantes que são motivados a ler e têm um forte autoconceito da leitura tendem a ter uma compreensão de leitura melhor (De Naeghel *et al.*, 2012), e cultivar essas atitudes também pode ajudar os estudantes a se tornarem leitores frequentes. Aqueles estudantes leitores que são intrinsecamente motivados consideram a leitura interessante e agradável por si só. A motivação intrínseca é o “energizador do comportamento”, (Deci; Ryan, 1985) e pesquisas demonstram que a motivação intrínseca (neste caso, o prazer pela leitura) está mais intimamente relacionada ao desempenho na leitura do que as motivações extrínsecas, como elogios e dinheiro (Becker; McElvany; Kortenbruck, 2010; Schiefele *et al.*, 2012). As atitudes dos estudantes em relação à leitura melhoram com o tempo despendido na leitura de lazer, e gostar de ler está positivamente associado ao desempenho na leitura (Bayraktar; Firat, 2020; Ganiyeva, 2021). A relação entre a motivação para a leitura e o desempenho é possivelmente recíproca; os estudantes que leem mais tornam-se melhores leitores, e os estudantes que são melhores leitores obtêm mais prazer com a leitura (Schiefele; Stutz; Schaffner, 2016; Hebbecker; Förster; Souvignier, 2019). O PIRLS 2026 coleta informações sobre o quanto os estudantes apreciam a leitura no Questionário do estudantes.

Confiança dos Estudantes na Leitura

Pesquisas demonstram que a confiança dos estudantes na leitura está positivamente associada ao desempenho na leitura (Peura *et al.*, 2018; Ganiyeva, 2021). Os estudantes tendem a ter visões distintas sobre suas próprias capacidades de leitura, e suas autoavaliações geralmente se baseiam em seu desempenho anterior e em como eles se veem em comparação aos seus colegas (Marsh; Craven, 2006). Aqueles que confiam em suas habilidades tendem a perseverar na conclusão de uma tarefa escolar, pois acreditam que podem ter sucesso (Bandura, 1997). O PIRLS 2026 coleta informações sobre a confiança dos estudantes na leitura dentro do Questionário do estudante.

Tempo Despendido na Leitura

O tempo que os estudantes passam lendo provavelmente será influenciado por suas atitudes em relação à leitura, e ambos podem trabalhar juntos para impactar positivamente a compreensão da leitura (Wigfield; Guthrie, 1997). Algumas pesquisas descobriram que o tempo gasto com a leitura interfere na relação entre a motivação e a compreensão para a leitura, embora essas descobertas não sejam consistentes, e a relação entre as atitudes de leitura dos estudantes, o tempo despendido e o desempenho na leitura requeiram mais análise (Troyer *et al.*, 2019). Existem também fatores adicionais que afetam a quantidade de tempo que os estudantes passam lendo, como a disponibilidade de recursos na biblioteca ou a alfabetização em casa (Huang *et al.*, 2019). O PIRLS 2026 coleta informações sobre o tempo despendido na leitura no Questionário do estudante.

Finalidades da Leitura e Tipos de Textos Lidos Fora da Escola

Conforme descrito no Matriz de referência de Leitura do PIRLS 2026, os alunos podem ler por diversos motivos, que se enquadram em dois propósitos principais: experiência literária e aquisição e utilização da informação. Inúmeros tipos textuais são abrangidos em cada um desses propósitos. Para a experiência literária, os estudantes podem ler livros de histórias com imagens, livros infantis ou outros tipos de ficção. Os alunos podem encontrar informações em livros de não ficção, artigos on-line ou sites informativos. O PIRLS 2026 coleta informações sobre os tipos de textos que os alunos leem fora da escola no Questionário do estudante.

Formatos e Meios de Leitura

Os estudantes leem em muitos formatos diferentes, incluindo papel, computadores, tablets e celulares. O acesso a textos multimodais em comparação com os impressos pode melhorar a capacidade do estudante de resumir informações (Simsek, 2023). Algumas pesquisas sugerem que a leitura em papel está associada a uma maior compreensão (Delgado *et al.*, 2018; Clinton, 2019; Öztop; Nayci, 2021; Altamura; Vargas; Salmerón, 2023). A leitura de textos em papel, em especial, auxilia na compreensão de textos mais longos (Goodwin *et al.*, 2020). Isso pode ocorrer devido à leitura em dispositivos digitais ter uma maior probabilidade de promover um engajamento rápido e breve que reflexões mais profundas (Baron, 2021). Apesar desta descoberta, algumas pesquisas mostram que as crianças preferem ler em dispositivos digitais (Golan; Barzillai; Katzir, 2018). O PIRLS 2026 coleta informações sobre os formatos e mídias que os alunos utilizam durante a leitura no Questionário do estudante.

Uso de Tecnologia da Informação pelos Estudantes

Uso de Dispositivos Digitais e da Internet

O envolvimento com informações e outras pessoas on-line tornou-se um fenômeno cada vez mais predominante. Os estudantes podem usar os dispositivos digitais e a Internet para uma gama de propósitos, incluindo comunicação social, busca de informações ou acesso a trabalhos escolares por meio de plataformas digitais (Fraillon *et al.*, 2019). Alguns desses propósitos podem estar diretamente relacionados ao trabalho escolar, enquanto outros não. Muitos desses propósitos envolvem de alguma forma a leitura e, portanto, as atividades on-line podem estar relacionadas às habilidades de compreensão de leitura dos estudantes. O Questionário do estudante do PIRLS 2026 coleta informações sobre o uso da Internet pelos estudantes na escola e em casa para entender melhor a frequência e a natureza do uso da tecnologia na aprendizagem e nas atividades pessoais dos estudantes.

Contextos Nacionais

Conforme ilustrado na Figura 1, as famílias, as salas de aula e as escolas dos estudantes estão todas situadas num contexto nacional mais amplo. As políticas em nível nacional a respeito da organização do sistema educativo e o currículo de leitura colaboram de forma fundamental para as experiências escolares e a aprendizagem dos estudantes. Todas as informações sobre os contextos nacionais no PIRLS 2026 são coletadas por meio do Questionário Curricular, cujos conteúdos gerais estão resumidos no Quadro 5. Esta informação também é complementada pelos capítulos dos países na Enciclopédia PIRLS 2026.

QUADRO 5

SUMÁRIO DOS CONTEXTOS NACIONAIS E SEUS SUBTÓPICOS

Tópicos dos Contextos Nacionais	Subtópicos dos Contextos Nacionais
Organização do Sistema Educacional	Quantidade de Anos de Escolaridade
	Idade de Admissão e Repetência
	Sistema de Educação Infantil
	Língua de Ensino no País
	Preparo dos Professores e Diretores
Currículo de Leitura	Especificações Curriculares
	Materiais Didáticos e Utilização de Dispositivos Digitais
	Áreas de Ênfase no Currículo de Idioma/Leitura

Organização do Sistema Educacional

Quantidade de Anos de Escolaridade

Embora apenas estudantes do quarto ano participem do PIRLS 2026, trata-se de um período situado dentro de uma sequência de escolaridade que molda os contextos nacionais nos quais os estudantes

aprendem. Os países variam não só no número de anos de escolaridade oferecidos aos estudantes, mas também no número de anos que são compulsórios.

Idade de Admissão e Repetência

As políticas sobre a idade de admissão na educação formal (primeiro ano do ensino fundamental, ISCED 1) são importantes para compreender as diferenças de desempenho, bem como a diversidade etária dos alunos do quarto ano (Martin; Mullis; Foy, 2011). As políticas de aprovação e repetência também têm impacto quando os estudantes entram em determinadas séries. A retenção escolar é uma prática controversa e algumas pesquisas mostram que ela tem relações negativas com o bem-estar e o desempenho dos estudantes, principalmente no curto prazo (García-Pérez; Hidalgo-Hidalgo; Robles-Zurita, 2014; Kretschmann *et al.*, 2019; Mathys; Véronneau; Lecocq, 2019). Entretanto, o impacto da retenção escolar varia com base em outros aspectos em nível de sistema, que podem variar entre países, como o acompanhamento ou outras formas de agrupamento de estudantes (Goos; Pipa; Peixoto, 2021).

Sistema de Educação Infantil

A educação infantil pode expor as crianças a atividades formais de alfabetização antes de começarem o ensino fundamental, sendo uma área de investimento ativo para muitos países nos últimos anos. Por exemplo, a União Europeia legislou que os países-membros forneçam acesso universal à educação infantil (European Commission, 2018). A frequência em programas de educação infantil pode ter um efeito positivo nos resultados acadêmicos (Duncan; Magnuson, 2013). No entanto, o efeito posterior da educação infantil nos resultados acadêmicos e na vida como um todo depende da qualidade do programa infantil (Mashburn *et al.*, 2008; Duncan; Magnuson, 2013; Broekhuizen *et al.*, 2016). A estrutura e os tipos de programas de educação infantil disponíveis para os alunos variam de país para país. Por exemplo, alguns países fornecem programas infantil especiais para estudantes com origens mais desfavorecidas.

Língua de Ensino no País

Alguns países têm uma única língua em comum, enquanto outros são historicamente multilíngues. A imigração também pode aumentar a diversidade linguística. Diferentes países multilíngues possuem inúmeras políticas para educar sua população e podem ter políticas especificamente relacionadas à alfabetização linguística. Todas as políticas relacionadas com o(s) língua(s) de instrução são moldadas a partir do contexto histórico e cultural de um país.

Preparo dos Professores e Diretores

Os países variam em seus itinerários de preparação compulsória ou típica dos professores e diretores. As informações sobre o preparo dos professores e diretores cujos alunos participam do PIRLS são coletadas nos Questionários Escolar e do Professor; isto é ainda mais contextualizado com informações sobre os itinerários de preparação mais comuns em todos os países.

Currículo de Leitura

Especificações Curriculares

Os currículos de leitura dos países definem o que deve ser ensinado aos estudantes e fornecem expectativas para os estudantes em termos de conhecimento, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas ou adquiridas por meio de sua instrução formal de leitura. O nível em que o currículo de leitura é definido (por exemplo, nacional, estadual/provincial) varia entre os países. Os países também diferem nos componentes recomendados ou prescritos pelo currículo, como atividades de ensino ou avaliações.

Materiais Didáticos e Utilização de Dispositivos Digitais

O acesso a uma grande variedade de materiais de leitura, bem como políticas e práticas de diferenciação entre leitores mais ágeis e aqueles com mais dificuldade, são componentes importantes do currículo de leitura. As estratégias para incorporar dispositivos digitais e recursos on-line no currículo de leitura também estão se tornando mais recorrentes, à medida que o uso da tecnologia é cada vez mais enfatizado, internacionalmente, nos sistemas educacionais (Reynolds *et al.*, 2022).

Áreas de Ênfase no Currículo de Línguas/Leitura

Os currículos de leitura dos países variam no grau em que enfatizam habilidades específicas de leitura. Os padrões de referências estabelecidos para o desenvolvimento da leitura são particularmente elementares. Uma progressão coerente de estratégias de instrução e compreensão para o desenvolvimento da leitura pode incluir uma mudança na ênfase da decodificação rumo a estratégias de compreensão, à medida que os estudantes progredem nos anos iniciais e desenvolvem suas habilidades.

Referências

- ABUBAKAR, A. et al. Assessing sense of school belonging across cultural contexts using the PSSM: measurement and functional invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, [s. l.], v. 34, n. 4, p. 380-388, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0734282915607161>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- ADMIRAAL, W. et al. A typology of veteran teachers' job satisfaction: their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education*, [s. l.], v. 22, p. 337-355, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09477-z>. Acesso em: 27 nov. 2024.
- ALTAMURA, L.; VARGAS, C.; SALMERÓN, L. Do new forms of reading pay off? A meta-analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text comprehension. *Review of Educational Research*, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- ANDERSON, R. C. Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In: ALVERMANN, D. E. et al. (Ed.). *Theoretical Models and Processes of Literacy*. 7th ed. [S. l.]: Routledge, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315110592-9>. Acesso em: 27 nov. 2024.

AUKERMAN, M.; CHAMBERS SCHULDT, L. What matters most? Toward a robust and socially just science of reading. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 56, n. S1, p. S85-S103, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.406>. Acesso em: 27 nov. 2024.

AVVISATI, F. The measure of socio-economic status in Pisa: a review and some suggested improvements. *Large-scale Assessments in Education*, [s. l.], v. 8, n. 8, p. 1-37, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>. Acesso em: 27 nov. 2024.

AZAEZ, H.; SLATE, J. R. Student achievement differences as a function of principal longevity. *Journal of Advances in Education Research*, [s. l.], v.2, n. 3, p. 157-162, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22606/jaer.2017.23003>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BAKER, D. et al. Effects of a read aloud intervention on first grade student vocabulary, listening comprehension, and language proficiency. *Reading and Writing*, [s. l.], v. 33, p. 2697-2724, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10060-2>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BAKER, L.; SCHER, D. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 239-269, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/713775283>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

BARON, N. S. Know what? How digital technologies undermine learning and remembering. *Journal of Pragmatics*, [s. l.], v. 175, p. 27-37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.011>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BAYRAKTAR, H. V.; FIRAT, B. A. Primary school students' attitudes towards reading. *Higher Education Studies*, [s. l.], v. 10, n. 4, p. 77-93, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p77>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BECKER, M.; MCELVANY, N.; KORTENBRUCK, M. Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 102, n. 4, p. 773-785, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0020084>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BEGENY, J. C.; LEVY, R. A.; FIELD, S. A. Using small-group instruction to improve students' reading fluency: An evaluation of the existing research. *Journal of Applied School Psychology*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 36-64, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1328628>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BIALYSTOK, E. Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. D. (Ed.). *Encyclopedia on early childhood development*. [S. l.], 2006. Disponível em: <http://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-language-acquisition-and-bilingualism-early-age-and-impact>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BROEKHUIZEN, M. L. et al. Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, [s. l.], v. 36, p. 212-222, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BÜCKER, S. et al. Subjective well-being and academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, [s. l.], v. 74, p. 83-94, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BUNDICK, M. J. et al. Promoting student engagement in the classroom. *Teachers College Record*, [s. l.], v. 116, n. 4, p. 1-34, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146811411600411>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ÇALIŞKAN, E. F.; ULAŞ, A. H. The effects of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 509-524, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.260>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CAMERON, T. A. et al. School- entry skills and early skill trajectories predict reading after 1 year. *School Psychology*, [s. l.], v. 38, n. 4, p. 199-214, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/spq0000544>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CANALES, A.; WEBB, A. Educational achievement of indigenous students in Chile: school composition and peer effects. *Comparative Education Review*, [s. l.], v. 62, n. 2, p. 231-273, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/696957>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CAPOTOSTO, L. Do third grade students from low-income families have access to 'just right' books? Results from a home visit study. *Journal of Early Childhood Literacy*, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 96-121, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468798420911132>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CATSAMBIS, S.; BUTTARO JR., A. Revisiting "Kindergarten as academic boot camp": a nationwide study of ability grouping and psycho-social development. *Social Psychology of Education*, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 483-515, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9196-0>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Youth risk behavior surveillance – United States, 2017. *MMWR Surveillance Summaries*, [s. l.], v. 67, n. 8, p. 1-114, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6708a1>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CHESTERS, J.; DALY, A. Do peer effects mediate the association between family socio-economic status and educational achievement? *Australian Journal of Social Issues*, [s. l.], v. 52, p. 63-77, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ajs4.3>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CHORZEMPA, B. F.; GRAHAM, S. Primary-grade teachers' use of within-class ability grouping in reading. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 98, n. 3, p. 529-541, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.529>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CLINTON, V. Reading from paper compared to screens: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 288-325, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>. Acesso em: 28 nov. 2024.

COHEN, J. et al. School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, [s. l.], v. 111, n. 1, p. 190-213, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>. Acesso em: 27 nov. 2024.

COIRO, J. Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, on-line reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, [s. l.], v. 43, n. 4, p. 352-392, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1086296X11421979>. Acesso em: 27 nov. 2024.

COIRO, J. The new literacies of on-line reading comprehension: future directions. *The Educational Forum*, [s. l.], v. 76, n. 4, p. 412-417, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.708620>. Acesso em: 27 nov. 2024.

COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. [S. l.]: National Center for Educational Statistics, US Government Printing Office, 1966. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CORNELIUS-WHITE, J. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta- analysis. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 77, n. 1, p. 113-143, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/003465430298563>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DAHL, G. B.; LOCHNER, L. The impact of family income on child achievement: evidence from the earned income tax credit. *American Economic Review*, [s. l.], v. 102, n. 5, p. 1927-1956, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/aer.102.5.1927>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DALLA POZZA, V. et al. *Cyberbullying among young people*. [S. l.]: European Parliament Policy Department C – Citizens’ Rights and Constitutional Affairs, 2016. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU\(2016\)571367_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/571367/IPOL_STU(2016)571367_EN.pdf). Acesso em: 27 nov. 2024.

DARLING-HAMMOND, L. How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 166-173, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DAVIS-KEAN, P. E. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 294-304, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DE NAEGHEL, J. et al. The relation between elementary students’ recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: a self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 104, n. 4, p. 1006-1021, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0027800>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DELGADO, P. et al. Don’t throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, [s. l.], v. 25, p. 23-38, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DICKINSON, D. K. et al. How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, [s. l.], p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2012/602807>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DIDION, L.; TOSTE, J. R.; FELDERMAN, M. J. Teacher professional development and student reading achievement: a meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 29-66, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DIENER, E. et al. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, [s. l.], v. 125, p. 276-302, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DIENER, E.; RYAN, K. Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, [s. l.], v. 39, n. 4, p. 391-406, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DUKE, N. K.; CARTWRIGHT, K. B. The science of reading progresses: communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 56, n. S1, p. S25-S44, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.411>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DUKE, N. K.; ROBERTS, K. L. The genre-specific nature of reading comprehension. In: WYSE, D.; ANDREWS, R.; Hoffman, J. (Ed.). *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. [S. l.]: Routledge, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203863091>. Acesso em: 27 nov. 2024.

DUNCAN, G. J.; MAGNUSON, K. Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 109-132, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>. Acesso em: 28 nov. 2024.

ENTORF, H.; MINOIU, N. What a difference immigration policy makes: a comparison of Pisa scores in Europe and traditional countries of immigration. *German Economic Review*, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 355-376, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0475.2005.00137.x>. Acesso em: 27 nov. 2024.

EUROPEAN COMMISSION. *Proposal for a council recommendation on high quality early childhood education and care systems*. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0271>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FAUGHT, E. L. et al. The association between food insecurity and academic achievement in Canadian school-aged children. *Public Health Nutrition*, [s. l.], v. 20, n. 15, p. 2778-2785, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/s1368980017001562>. Acesso em: 27 nov. 2024.

FELIZ, V. A. Educational practices that decrease opportunity gaps in literacy. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293286.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

FERGUSON, R. F. Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, [s. l.], v. 94, n. 3, p. 24-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/003172171209400306>. Acesso em: 27 nov. 2024.

FRAILLON, J. et al. *Preparing for life in a digital world: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. [S. l.]: Springer Cham, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GANIYEVA, L. Student and family factors that are associated with grade 4 reading achievement in Azerbaijan. *Hungarian Educational Research Journal*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 14-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1556/063.2021.00023>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GARCÍA-PÉREZ, J. I.; HIDALGO-HIDALGO, M.; ROBLES-ZURITA, J. A. Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied Economics*, [s. l.], v. 46, n. 12, p. 1372-1392, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00036846.2013.872761>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GLEWWE, P. W. et al. School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010. In: GLEWWE, P. (Ed.). *Education policy in developing countries*. Chicago: University of Chicago Press, 2011. p. 13-64.

GODDARD, R. et al. A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, [s. l.], v. 121, n. 4, p. 501-530, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/681925>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GOLAN, D. D.; BARZILLAI, M.; KATZIR, T. The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, [s. l.], v. 126, p. 346-358, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GOLDHABER, D.; LAVERY, L.; THEOBALD, R. Uneven playing field? Assessing the teacher quality gap between advantaged and disadvantaged students. *Educational Researcher*, [s. l.], v. 44, n. 5, p. 293-307, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X15592622>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GOODALL, J.; MONTGOMERY, C. Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, [s. l.], v. 66, n. 4, p. 399-410, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GOODWIN, A. P. et al. Digital versus paper reading processes and links to comprehension for middle school students. *American Educational Research Journal*, [s. l.], v. 57, n. 4, p. 1837-1867, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0002831219890300>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GOOS, M.; PIPA, J.; PEIXOTO, F. Effectiveness of grade retention: a systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, [s. l.], v. 34, e100401, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>. Acesso em: 28 nov. 2024.

GOTTFREDSON, G. D. et al. School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, [s. l.], v. 42, n. 4, p. 412-444, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GREENOUGH, R.; NELSON, S. R. Recognizing the variety of rural schools. *Peabody Journal of Education*, [s. l.], v. 90, n. 2, p. 322-332, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022393>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GUSTAFSSON, J. E.; HANSEN, K. Y.; ROSÉN, M. Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In: MARTIN, M. O.; MULLIS, I. V. S. (Ed.). *TIMSS and PIRLS 2011: relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade: implications for early learning*. [S. l.]: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2013. p. 181-287. Disponível em: <https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/international-database.html>. Acesso em: 26 nov. 2024.

HANUSHEK, E. A. Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 141-164, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1164207>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HANUSHEK, E. A.; WÖßMANN, L. School resources and student achievement: a review of cross-country economic research. In: ROSÉN, M.; HANSEN, K.Y.; WOLFF, U. (Ed.). *Cognitive abilities and educational outcomes*. [S. l.]: Springer International Publishing, 2017. p. 149-171. (Methodology of Educational Measurement and Assessment).

HARRIS, D. N.; SASS, T. R. Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, [s. l.], v. 95, n. 7-8, p. 798-812, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HART, B.; RISLEY, T. R. The early catastrophe: the 30 million word gap by age 3. *American Educator*, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 4-9, 2003. Disponível em: https://www.aft.org/ae/spring2003/hart_risley. Acesso em: 26 nov. 2024.

HASCHER, T.; WABER, J. Teacher well being: a systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, [s. l.], v. 34, e100411, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HEBBECKER, K.; FÖRSTER, N.; SOUVIGNIER, E. Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*, [s. l.], v. 23, n. 5, p. 419-436, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>. Acesso em: 28 nov. 2024.

HENDERSON, J. W. et al. Take a close look: inventorying your classroom library for diverse books. *The Reading Teacher*, [s. l.], v. 73, n. 6, p. 747-755, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/trtr.1886>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HERMAN, K. C. et al. Can effective classroom behavior management increase student achievement in middle school? Findings from a group randomized trial. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 114, n. 1, p. 144-160, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/edu0000641>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HILL, H. C.; ROWAN, B.; BALL, D. L. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 371-406, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HOOPER, M. Applying the pseudo-panel approach to international large-scale assessments: a methodology for analyzing subpopulation trend data. 2017. 173 f. (Doctoral dissertation of Philosophy) - Department of Measurement, Evaluation, Statistics, and Assessment, Boston College, Boston, 2017.

HOY, W. K. School characteristics that make a difference for the achievement of all students: a 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, [s. l.], v. 50, n. 1, p. 76-97, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HOY, W. K.; TARTER, C. J.; HOY, A. W. Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, [s. l.], v. 43, n. 3, p. 425-446, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HUANG, H. et al. The correlation between out-of-school and in-school reading resources with primary school students' reading attainment. *Information Research: an International Electronic Journal*, [s. l.], v. 24, n. 3, e834, 2019. Disponível em: <https://www.informationr.net/ir/24-3/paper834.html>. Acesso em: 28 nov. 2024.

HUDSON, S. M.; HUDSON, P. B. "Please help me find teachers for my rural and remote school:" a model for teaching readiness. *Australian and International Journal of Rural Education*, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 24-38, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47381/ajre.v29i3.233>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HUEBNER, E. S.; HILLS, K. J. Assessment of subjective well-being in children and adolescents. In: SAKLOFSKE, D. H.; REYNOLDS, C. R.; SCHWEAN, V. (Ed.). *The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment*. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 773-787. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796304.013.0034>. Acesso em: 27 nov. 2024.

HUSKY, M. M. et al. Bullying involvement and self-reported mental health in elementary school children across Europe. *Child Abuse & Neglect*, [s. l.], v. 107, e104601, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chab.2020.104601>. Acesso em: 27 nov. 2024.

JOHNSON, S. M.; KRAFT, M. A.; PAPAY, J. P. How context matters in high-need schools: the effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, [s. l.], v. 114, n. 10, p. 1-39, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KAMPS, D. et al. Use of evidence-based, small-group reading instruction for English language learners in elementary grades: secondary-tier intervention. *Learning Disability Quarterly*, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 153-168, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/30035561>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KELLY, S.; NORTHRUP, L. Early career outcomes for the "best and the brightest": selectivity, satisfaction, and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, [s. l.], v. 52, n. 4, p. 624-656, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0002831215587352>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KLAUDA, S. L.; GUTHRIE, J. T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 100, n. 2, p. 310-321, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KLEINKORRES, R.; STANG, J.; MCELVANY, N. A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' wellbeing and academic achievement. *Journal for Educational Research On-line*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 114-165, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25656/01:20975>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KLOOSTERMAN, R. et al. The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: a panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, [s. l.], v.27, n. 3, p. 291-306, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/esr/jcq007>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KONCA, A. S. Digital technology usage of young children: screen time and families. *Early Childhood Education Journal*, [s. l.], v. 50, p. 1097-1108, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01245-7>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KONISHI, C. et al. Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 19-39, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0829573509357550>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KORPERSHOEK, H. et al. The relationship between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, [s. l.], v. 35, n. 6, p. 641- 680, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KOWALSKI, R. M.; LIMBER, S. P. Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, [s. l.], v. 53, n. 1, p. S13-S20, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KRASHEN, S.; LEE, S.; MCQUILLAN, J. Is the library important? Multivariate studies at the national and international level. *Journal of Language and Literacy Education*, [s. l.], v.8, n. 1, p. 26-36, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.29173/iasl7962>. Acesso em: 27 nov. 2024.

KRETSCHMANN, J. et al. Effects of grade retention on students' motivation: a longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 111, n. 8, p. 1432-1446, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/edu0000353>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LACOE, J. Too scared to learn? The academic consequences of feeling unsafe in the classroom. *Urban Education*, [s. l.], v.55, n. 10, p.1385-1418, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0042085916674059>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LADD, H. F.; SORENSEN, L. C. Returns to teacher experience: student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 241-279, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194. Acesso em: 27 nov. 2024.

LEE, J. W.; BARRO, R. J. Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica, New Series*, [s. l.], v. 68, n. 272, p. 465-488, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-0335.d01-12>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LEWIS, M. S. *Read more-Read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement*. 2003. [Doctoral dissertation of Philosophy] - University of Minnesota, Minnesota, 2002. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/305512306>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LIM, H.; PARK, H. A case study of developing a blended reading program using process drama for Korean EFL secondary students. *English Teaching*, [s. l.], v. 78, n. 2, p. 103-137, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15858/engtea.78.2.202106.103>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LIPOWSKY, F. et al. Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, [s. l.], v.19, n. 6, p. 527-537, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LLERAS, C.; RANGEL, C. Ability grouping practices in elementary school and African American/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, [s. l.], v. 115, n. 2, p. 279-304, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/595667>. Acesso em: 27 nov. 2024.

LYNCH, J. Elementary school teachers' and parents' perspectives of home-school engagement and children's literacy learning in a low-income area. *School Community Journal*, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 127-148. 2021. Disponível em: <http://www.adi.org/journal/2021ss/LynchSS21.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MATHYS, C.; VÉRONNEAU, M.; LECOCQ, A. Grade retention at the transition to secondary school: using propensity score matching to identify consequences on psychosocial adjustment. *Journal of Early Adolescence*, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 97-133, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0272431617735651>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARANTO, R.; SHULS, J. V. How do we get them on the farm? Efforts to improve rural teacher recruitment and retention in Arkansas. *The Rural Educator*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 32-40, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35608/ruraled.v34i1.406>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MARCOTTE, D. E.; DALANE, K. Socioeconomic segregation and school choice in American public schools. *Educational Researcher*, [s. l.], v. 48, n. 8, p. 493-503, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X19879714>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MARSH, H. W.; CRAVEN, R. G. Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, [s. l.], v.1, n. 2, p. 133-163, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARTIN, M. O. et al. Creating and interpreting the TIMSS and PIRLS 2011 context questionnaire scales. In: MARTIN, M. O.; MULLIS, I. V. S. (Ed.). *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. [S. l.]: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012. p. 1-11. Disponível em: https://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP11_Context_Q_Scales.pdf. Acesso em: 26 nov. 2024.

MARTIN, M. O. et al. Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In: MARTIN, M. O.; MULLIS, I. V. S. (Ed.). *TIMSS and PIRLS 2011: relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade: implications for early learning*. [S. l.]: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2013. p. 109-178. Disponível em: https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

MARTIN, M. O.; MULLIS, I. V. S.; FOY, P. Age distribution and reading achievement configurations among fourth-grade students in PIRLS 2006. *IERI Monograph Series: issues and methodologies in large-scale assessments*, [s. l.], v. 4, p. 9-33, 2011. Disponível em: https://ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI_Monograph/Volume_4/IERI_Monograph_Volume_04_Chapter_1.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARTINS, J. et al. School engagement in elementary school: a systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, [s. l.], v. 34, p. 793-849, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MASHBURN, A. J. et al. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, [s. l.] v. 79, n. 3, p. 732-749, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MCGUIGAN, L.; HOY, W. K. Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 203-229, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15700760600805816>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MEDINA, A. L. et al. The influence of sustained, school-based professional development on explicit reading comprehension strategy instruction. *Reading Psychology*, [s. l.], v. 42, n. 8, p. 807-835, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1939820>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MELHUISH, E. C. et al. Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, [s. l.], v. 64, n. 1, p. 95-114, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MILLER, A. Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 60-72, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.004>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MOL, S. E. et al. Added value of dialogic parent- child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 7-26, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>. Acesso em: 27 nov. 2024.

MURAKI, E. A generalized partial credit model: application of EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, [s. l.], v. 16, p. 159-176, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01436.x>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MYRBERG, E.; JOHANSSON, S.; ROSÉN, M. The relation between teacher specialization and student reading achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, [s. l.], v. 63, n. 5, p. 744-758, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434826>. Acesso em: 27 nov. 2024.

NIELEN, T. M. J.; BUS, A. G. Enriched school libraries: a boost to academic achievement. *AERA Open*, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 1-11, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2332858415619417>. Acesso em: 27 nov. 2024.

NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 133-144, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>. Acesso em: 27 nov. 2024.

NILSEN, T.; GUSTAFSSON, J. E. School emphasis on academic success: exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation*, [s. l.], v. 20, n. 4, p. 308-327, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.941371>. Acesso em: 27 nov. 2024.

NILSEN, T.; GUSTAFSSON, J. E.; BLÖMEKE, S. Conceptual framework and methodology of this report. In: Nilsen, T.; Gustafsson, J. E. (Ed.). *Teacher quality, instructional quality, student outcomes*. Amsterdam, The Netherlands: IEA, 2016. p. 1-19. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_1. Acesso em: 27 nov. 2024.

NOTTEN, N.; KRAAYKAMP, G. Parental media socialization and educational attainment: resource or disadvantage? *Research in Social Stratification and Mobility*, [s. l.], v. 28, n. 4, p. 453-464, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.07.001>. Acesso em: 27 nov. 2024.

OLIVER, R. M.; WEHBY, J. H.; RESCHLY, D. J. Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-55, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>. Acesso em: 27 nov. 2024.

O'NEILL, B.; DINH, T. Mobile technologies and the incidence of cyberbullying in seven European countries: findings from net children go mobile. *Societies*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 384-398, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/soc5020384>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *21st-Century Readers: developing literacy skills in a digital world*. Paris: OECD, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ÖZTOP, F.; NAYCI, Ö. Does the digital generation comprehend better from the screen or from the paper? A meta-analysis. *International On-line Journal of Education and Teaching (Iojet)*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 1206-1224, 2021. Disponível em: <https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1130>. Acesso em: 28 nov. 2024.

PAPAY, J. P.; KRAFT, M. Productivity returns to experience in the teacher labor market: methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, [s. l.], v. 130, p. 105-119, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PEURA, P. I. et al. Specificity of reading self-efficacy among primary school children. *Motivation and Social Processes*, [s. l.], v. 87, p. 3, p. 496-516, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1527279>. Acesso em: 28 nov. 2024

PINO-JAMES, N. et al. Instructional interventions that support student engagement: an international perspective. In: FREDRICKS, J. A.; RESCHLY, A. L.; CHRISTENSON, S. L. (Ed.). *Handbook of student engagement interventions: working with disengaged students*. [S. l.]: Academic Press, 2019. p. 103-119. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00008-5>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PODHAJSKI, B. et al. Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, [s. l.], v. 42, n. 5, p. 403-417, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022219409338737>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PRIBESH, S.; GAVIGAN, K.; DICKINSON, G. The access gap: poverty and characteristics of school library media centers. *The Library Quarterly*, [s. l.], v. 81, n. 2, p. 143-160, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/658868>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PUSKAR, K. R.; BERNARDO, L. M. Mental health and academic achievement: role of school nurses. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 215-223, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2007.00117.x>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PUZIO, K.; COLBY, G. T. *The effects of within class grouping on reading achievement: a meta-analytic synthesis*. Evanston, IL: Society for Research on Educational Effectiveness, 2010. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514135.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

RAIKES, H. et al. Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, [s. l.], v. 77, n. 4, p. 924-953, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x>. Acesso em: 27 nov. 2024.

RASHOTTE, C. A.; MACPHEE, K.; TORGESSEN, J. K. The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades. *Learning Disability Quarterly*, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 119-134, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1511068>. Acesso em: 27 nov. 2024.

RENSHAW, T. L.; LONG, A. C. J.; COOK, C. R. Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 534-552, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/spq0000088>. Acesso em: 27 nov. 2024.

REYNOLDS, K. A. et al. *PIRLS 2021 encyclopedia: education policy and curriculum in reading*. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://pirls2021.org/encyclopedia>. Acesso em: 28 nov. 2024.

RODRIGUES MANDIRA, M.; STOLTZ, T. Bullying risk and protective factors among elementary students over time: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, [s. l.], v. 109, e101838, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101838>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ROWE, E.; PERRY, L. B. Inequalities in the private funding of public schools: parent financial contributions and school socioeconomic status. *Journal of Educational Administration and History*, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 42-59, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1689234>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SACERDOTE, B. Peer effects in education: how might they work, how big are they and how much do we know thus far? In: HANUSHEK, E. A.; MACHIN, S. J.; WÖßMANN, L. *Handbook of the economics of education*. [S. l.]: Elsevier, 2011. v. 3, (p. 249-277). Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00004-1>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SCHIEFELE, U. et al. Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 47, n. 4, p. 427-463, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SCHIEFELE, U.; STUTZ, F.; SCHAFFNER, E. Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, [s. l.], v. 51, p. 49-58, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SCIFFER, M. G.; PERRY, L. B.; MCCONNEY, A. Does school socioeconomic composition matter more in some countries than others, and if so, why? *Comparative Education*, [s. l.], v. 58, n. 1, p. 37-51, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.2013045>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, [s. l.], v. 73, n. 2, p. 445-460, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SHANAHAN, T.; LONIGAN, C. J. The national early literacy panel: a summary of the process and the report. *Educational Researcher*, [s. l.], v. 39, n. 4, p. 279-285, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SILINSKAS, G. et al. The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, [s. l.], v. 33, n. 6, p. 302-310, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>. Acesso em: 27 nov. 2024.

ŞİMŞEK, B. The effects of the digitally supported multimodal print texts on students' summarization skills. *International Journal of Modern Education Studies*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 20-37, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.300>. Acesso em: 28 nov. 2024.

SINK, C. A. Elementary school counselors and teachers: collaborators for higher student achievement. *The Elementary School Journal*, [s. l.], v. 108, n. 5, p. 445-458, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/589473>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SIRIN, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 75, n. 3, p. 417-453, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies*, [s. l.], v. 27, n. 6, p. 1029-1038, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>. Acesso em: 27 nov. 2024.

SMITH, N. L. Family literacy engagement: parents' perceptions of their home learning practices. *Language and Literacy Spectrum*, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263065.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

STEINMAYR, R.; PASCHKE, P.; WIRTHWEIN, L. Elementary school students' subjective well-being before and during the covid-19 pandemic: a longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, [s. l.], v. 23, p. 2985-3005, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00537-y>. Acesso em: 27 nov. 2024.

STEVENS, E. A. et al. Middle school matters: Examining the effects of a schoolwide professional development model to improve reading comprehension. *Reading and Writing*, [s. l.], v. 35, n. 8, p. 1839-1864, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10271-9>. Acesso em: 27 nov. 2024.

TARAS, H. Nutrition and performance at school. *Journal of School Health*, [s. l.], v. 75, n. 6, p. 199-213, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00025.x>. Acesso em: 27 nov. 2024.

THAPA, A. et al. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>. Acesso em: 27 nov. 2024.

TOKUNAGA, R. S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 277-287, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>. Acesso em: 27 nov. 2024.

TRONG, K. L. *Using Pirls 2006 to measure equity in reading achievement internationally*. 2009. 290 f. [Doctoral dissertation of Philosophy] – Department of Educational Research, Measurement, and Evaluation, Boston College, Boston, 2009. Disponível em: <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:101608>. Acesso em: 27 nov. 2024.

TROYER, M. et al. Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, [s. l.], v. 32, p. 1197-1218, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>. Acesso em: 28 nov. 2024.

TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, [s. l.], v.53, n. 1, p. 66-92, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>. Acesso em: 27 nov. 2024.

UNRAU, N. J.; ALVERMANN, D. E.; SAILORS, M. Literacies and their investigation through theories and models. In: ALVERMANN, D. E et al. (Ed.). *Theoretical Models and Processes of Literacy*. 7th ed. [S. l.]: Routledge, 2018. p. 47-90. Disponível em: <https://doi.org/10.1598/0710.02>. Acesso em: 27 nov. 2024.

VAN DER LINDEN, W. J. (Ed.). *Handbook of item response theory*. [S. l.]: Chapman and Hall, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1201/9781315119144>. Acesso em: 26 nov. 2024.

VAN HEK, M.; BUCHMANN, C.; KRAAYKAMP, G. Educational systems and gender differences in reading: a comparative multilevel analysis. *European Sociological Review*, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 169-186, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/esr/jcy054>. Acesso em: 27 nov. de 2024.

VAUGHN, S. et al. Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, [s. l.], v. 24, n. 5, p. 301-315, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/07419325030240050501>. Acesso em: 27 nov. 2024.

VOYER, D.; VOYER, S. D. Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, [s. l.], v. 140, n. 4, p. 1174-1204, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0036620>. Acesso em: 27 nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University, 1978.

WAGNER, R. K.; TORGENSEN, J. K. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, [s. l.], v. 101, n. 2, p. 192-212, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>. Acesso em: 27 nov. 2024.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 89, n. 3, p. 420-432, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>. Acesso em: 28 nov. 2024.

WILLMS, J. D. *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: Unesco, 2006. (UIS Working Paper, n. 5). Disponível em: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/learning-divides-ten-policy-questions-about-the-performance-and-equity-of-schools-and-schooling-systems-06-en_0.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

WOOD, C. et al. Exploring the literacy-related behaviors and feelings of pupils eligible for free school meals in relation to their use of and access to school libraries. *School Library Research*, [s. l.], v. 23, p. 1-22, 2020. Disponível em: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/pubs/slrb/vol23/SLR_ExploringLiteracyRelatedBehaviors_V23.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

WU, J. H.; HOY, W. K.; TARTER, C. J. Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 176-193, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09578231311304698>. Acesso em: 27 nov. 2024.

YI, H. et al. Do resources matter? Effects of an in-class library project on student independent reading habits in primary schools in rural China. *Reading Research Quarterly*, [s. l.], v. 54, n. 3, p. 383-411, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.238>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CAPÍTULO 3

MODELO DE AVALIAÇÃO DO PIRLS 2026

LIQUN YIN

PIERRE FOY

Resumo

O PIRLS é uma avaliação internacional em larga escala do desempenho em leitura de estudantes do quarto ano. É realizado em um ciclo de cinco anos desde 2001, sendo cada avaliação vinculada às anteriores. O PIRLS fornece dados periódicos e pertinentes a respeito das tendências na alfabetização em leitura dos estudantes em uma escala comum de desempenho.

O modelo de avaliação do PIRLS utiliza uma técnica de amostragem matricial a fim de diminuir a carga sobre os estudantes, ao mesmo tempo garantindo a cobertura de uma ampla gama de textos de leitura. Cada texto e suas perguntas complementares (conhecidas como itens) e a tarefa de leitura informativa on-line são atribuídos a um bloco, sendo estes então sistematicamente distribuídos entre os cadernos individuais dos estudantes. A avaliação do PIRLS 2026 consiste em 18 blocos, metade avaliando a leitura para experiência literária (“literária”) e a outra metade avaliando a leitura para adquirir e usar informações (“informativa”). No modelo adaptativo de grupo, um terço dos blocos são relativamente difíceis, outro terço são de dificuldade média e outro um terço são relativamente fáceis.

A fim de minimizar a carga da avaliação sobre os estudantes, cada um deles recebe dois blocos de avaliação, um literário e um informativo, de acordo com um procedimento sistemático de montagem e rotação dos cadernos, conforme descrito na próxima seção. Após a coleta de dados, as respostas dos estudantes aos itens de avaliação são colocadas na escala de desempenho de leitura do PIRLS usando métodos da teoria de resposta ao item, que fornecem uma visão geral dos resultados da avaliação para cada país (Bezirhan; Foy; Von Davier, 2023; Yin *et al.*, 2023).

O PIRLS usa um modelo de avaliação em grupo adaptável para melhor adequar a dificuldade da avaliação à capacidade do estudante em cada país participante. Usando diferentes formulários de teste (cadernos) para equilibrar a carga do respondente e a cobertura do conteúdo, o modelo adaptativo de grupo ajusta a amostragem de cadernos em cada país para fornecer uma melhor cobertura da ampla variedade de habilidades encontradas em tais avaliações.

O modelo adaptativo de grupo melhora a correspondência entre a dificuldade da avaliação e a capacidade do estudante da população de cada país, permitindo uma maior proporção de cadernos mais difíceis em países com desempenho relativamente alto e uma maior proporção de cadernos menos difíceis em países com desempenho relativamente baixo. Consequentemente, este modelo aumenta as informações obtidas pela avaliação, mantendo os procedimentos padrão da administração de testes e os requisitos de tempo (Bristol *et al.*, 2023). Esta abordagem de distribuição proporcional também pode ser aplicada dentro de um país que tenha subpopulações claramente definidas que diferem substancialmente em desempenho dos estudantes.

O PIRLS 2026 enfatiza um formato de entrega totalmente digital para uma avaliação operacionalmente eficiente e mais envolvente. Cada vez mais, textos on-line, como sites, são incluídos nos currículos escolares, e a Internet é uma forma central pela qual muitos estudantes adquirem informações dentro e fora da escola. As tarefas de leitura informativa on-line foram introduzidas pela primeira vez no PIRLS 2016 como uma extensão da matriz de leitura. Elas foram relatadas no PIRLS 2021 como parte da escala geral de leitura, à medida que o PIRLS fazia a transição para uma avaliação digital. O PIRLS 2026 incorpora ainda mais este conteúdo on-line na matriz de avaliação de leitura do PIRLS, reconhecendo que a alfabetização em leitura abrange uma variedade de formas de texto e requer o desenvolvimento de habilidades em ambientes digitais e não digitais. Assim, o modelo adaptativo de grupo da avaliação do PIRLS 2026 inclui tarefas de leitura informativa on-line como parte do propósito de aquisição e utilização de informações.

Semelhante às avaliações de PIRLS anteriores, o PIRLS 2026 inclui uma série de questionários contextuais para reunir informações sobre os contextos comunitários, domésticos e escolares no desenvolvimento da alfabetização em leitura.

População Estudantil Avaliada

O PIRLS avalia o desempenho de leitura dos alunos do quarto ano de escolaridade formal. Esta população estudantil foi escolhida para o PIRLS desde o seu início em 2001, pois representa um ponto de transição importante no desenvolvimento das crianças enquanto leitores. Normalmente, neste ponto, os estudantes já dominam os princípios básicos da aprendizagem da leitura e já estão lendo para aprender.

O PIRLS define o quarto ano de escolaridade formal de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), desenvolvida pela UNESCO (2012). A classificação CINE fornece um padrão internacional para descrever os níveis de escolaridade entre países, e abrange toda a gama de nível, indo desde a educação infantil (Nível 0) até o doutorado ou um estudo de nível equivalente (Nível 8):

A série alvo do PIRLS deve ser a série que representa quatro anos de escolaridade, contados a partir do primeiro ano do Nível ISCED 1.

O nível ISCED 1 corresponde ao ensino fundamental, ou à primeira fase da educação básica, e é considerado a primeira fase da escolaridade formal. A série alvo do PIRLS é de quatro anos após o início do Nível 1, sendo assim, a quarta série na maioria dos países. No entanto, dadas as exigências linguísticas e cognitivas da leitura, o PIRLS evita avaliar crianças muito jovens. Dessa maneira, se a idade média dos estudantes do quarto ano no momento do teste for inferior a 9,5 anos, o PIRLS recomenda que os países avaliem os estudantes do ano imediatamente seguinte (ou seja, o quinto ano).

Relatório de Desempenho em Leitura

O PIRLS foi concebido para fornecer uma visão abrangente do desempenho de leitura dos estudantes em cada país participante. Isso inclui o desempenho por meio do propósito de leitura e do processo de compreensão, bem como o desempenho geral de leitura (conforme definido no Capítulo 1), que requer uma ampla variedade de materiais de leitura que os estudantes do quarto ano encontram na escola e em suas vidas cotidianas, incluindo diversos tipos e formatos de texto estático, ao mesmo tempo em que incorpora gráficos e vídeos dinâmicos.

A escala de desempenho em leitura do PIRLS fornece uma métrica comum na qual os países podem comparar o progresso na leitura de seus estudantes do quarto ano ao longo do tempo, de avaliação em avaliação. A escala de desempenho do PIRLS foi estabelecida em 2001, de modo que 100 pontos na escala correspondiam a um desvio padrão em todos os países que participaram em 2001, e o ponto médio da escala de 500 estava localizado na média dessa distribuição internacional de desempenho. Usando textos e itens que foram administrados nas avaliações de 2001 e 2006 como base para vincular os dois conjuntos de resultados da avaliação, os dados do PIRLS 2006 também foram colocados nesta escala para que os países pudessem avaliar as mudanças no desempenho de leitura dos estudantes desde 2001. Utilizando procedimentos semelhantes, os dados do PIRLS 2011, 2016 e 2021 foram colocados na escala PIRLS, cada um conectado ao ciclo anterior, assim como será feito com os dados do PIRLS 2026. Isto permitirá que os países que participaram no PIRLS desde o seu início tenham dados de desempenho comparáveis de cada um dos seis ciclos de administração do PIRLS e representem as mudanças de desempenho ao longo de 25 anos.

A escala de desempenho em leitura do PIRLS é uma medida geral de proficiência em leitura que inclui propósitos de leitura e processos de compreensão. Além da escala geral, o PIRLS 2026 também fornece escalas de desempenho separadas na mesma métrica das subescalas que descrevem os propósitos de leitura e os processos de compreensão. Mais especificamente, existem duas subescalas para fins de leitura:

- leitura para experiência literária
- leitura para adquirir e usar informações

Existem também duas subescalas para processos de compreensão de leitura:

- recuperação e inferência direta
- interpretação, integração e avaliação

A subescala de *recuperação e inferência direta* combina os itens do *enfoque e recuperação de informações explicitamente declaradas e faz inferências diretas nos processos de compreensão*. Do mesmo modo, a escala de *interpretação, integração e avaliação* é baseada em itens dos *processos de interpretação e integração de ideias e informações e de avaliação e crítica de conteúdo e elementos textuais* (conforme descrito no Capítulo 1).

Modelo Adaptativo de Grupo do PIRLS 2026

O modelo de avaliação do PIRLS 2026 preserva os principais aspectos do modelo adaptativo de grupo do PIRLS 2021, possuindo três níveis de dificuldade de bloco de texto dentro de cada uma das duas subescalas dos propósitos de leitura. O modelo adaptativo de grupo do PIRLS 2021 reduziu a não-resposta ao nível do item e forneceu uma medição mais precisa do desempenho de leitura do estudante. Espera-se que o modelo adaptativo aumente a motivação dos estudantes e reduza a não-resposta ao nível dos itens para permitir uma medição mais precisa do desempenho de leitura dos estudantes. O modelo combina três níveis de dificuldade

de bloco — difícil, médio e fácil — em dois níveis de dificuldade de cada caderno. Os cadernos mais difíceis são compostos por dois blocos difíceis ou um bloco médio e um bloco difícil, enquanto os cadernos menos difíceis consistem em um bloco fácil e um bloco médio ou dois blocos fáceis. Cada país administra o conjunto de cadernos representando toda a avaliação do PIRLS 2026, mas o equilíbrio entre cadernos mais e menos difíceis varia de acordo com o nível de desempenho de leitura esperado dos alunos do país.

Blocos de Avaliação do PIRLS 2026

Dos 18 blocos incluídos no modelo adaptativo de grupo do PIRLS 2026, 14 foram administrados anteriormente no PIRLS 2021 e foram antecipados para 2026 a fim de dar suporte à medição de tendências. Além disso, quatro novos blocos serão desenvolvidos para serem utilizados pela primeira vez no PIRLS 2026. O Quadro 1 mostra como a tendência existente e os novos blocos se encaixam no esquema de propósito/dificuldade.

O Quadro 1 também inclui um marcador para cada bloco para ilustrar mais claramente a atribuição dos blocos aos cadernos. Os marcadores dos blocos no PIRLS 2026 são baseados nos propósitos de leitura (Lit para literário e Inf para informativo), níveis de dificuldade dos blocos (D para difícil, M para médio e E para fácil) e um número sequencial (1, 2 ou 3). Dos quatro novos blocos para o PIRLS 2026, há um novo bloco literário em cada um dos três níveis de dificuldade. O quarto é um bloco informativo fácil.

QUADRO 1

PROpósito DE LEITURA E NÍVEL DE DIFICULDADE DOS BLOCOS DO PIRLS 2026

Propósito de Leitura	Nível de Dificuldade	Marcador do Bloco
Literário	Difícil	LitD1 (16)
		LitD2 (26)
		LitD3 (21)
	Médio	LitM1 (26)
		LitM2 (21)
		LitM3 (16)
	Fácil	LitE1 (11)
		LitE2 (26)
		LitE3 (16)
Informacional	Difícil	InfD1 (16)
		InfD2 (21)
		InfD3 (21)
	Médio	InfM1 (16)
		InfM2 (21)
		InfM3 (16)
	Fácil	InfE1 (11)
		InfE2 (26)
		InfE3 (16)

* O número entre parênteses é o ano de avaliação em que o texto foi introduzido pela primeira vez. Para manter a integridade da avaliação, a estrutura PIRLS 2026 retém intencionalmente os nomes das passagens. Isso evita a divulgação inadvertida de materiais de avaliação por meio de títulos ou palavras-chave. Na era digital de hoje, até mesmo títulos aparentemente inócuos podem levar a que textos específicos sejam encontrados on-line. A omissão dos nomes das passagens garante a imparcialidade e evita o enviesamento.

Níveis de Dificuldade dos Blocos

Para que o modelo seja eficaz, deve haver distinções entre as dificuldades médias dos itens dos blocos atribuídos a um dado nível de dificuldade e as dificuldades médias dos blocos nos outros níveis. As metas de dificuldade em termos de porcentagem média correta entre a população estudantil de todos os países são de 40% para os blocos difíceis, 60% para os blocos médios e 80% para os blocos fáceis. Atingir essas metas é um processo progressivo que começou no PIRLS 2021, quando os blocos mais antigos foram substituídos por novos. O Quadro 2 mostra a dificuldade média alcançada no PIRLS 2021 nos três níveis de dificuldade dos blocos com base nos blocos de tendência e nos novos blocos introduzidos em 2021. A dificuldade estimada é uma porcentagem média correta agregada em todos os blocos de um determinado nível de dificuldade. As estimativas de dificuldade para o PIRLS 2021 são baseadas na avaliação digital do PIRLS 2021. As projeções foram usadas para estimar a contribuição dos países com uma administração baseada em avaliações em papel no PIRLS 2021 em vez da administração da avaliação digital.

Como apenas os novos textos e itens puderam ser desenvolvidos propositadamente para atender às metas de dificuldade, os resultados alcançados em 2021 foram um primeiro passo para atingir essas metas. O desenvolvimento dos novos conjuntos de textos e itens para o PIRLS 2026 terá como objetivo aproximar-se das metas estabelecidas, conforme mostrado na última coluna do Quadro 2.

QUADRO 2

DIFÍCULDADE MÉDIA DOS BLOCOS NO PIRLS 2021 E DIFÍCULDADE-ALVO PARA O PIRLS 2026

Nível de Dificuldade do Bloco	Dificuldade Média dos Blocos no PIRLS 2021	Dificuldade-Alvo para o PIRLS 2026
Difícil	47%	45%
Médio	58%	58%
Fácil	69%	74%

Modelo do Caderno

Na avaliação do PIRLS, cada aluno recebe, aleatoriamente, um caderno de teste composto por dois blocos de texto, um literário e um informativo. No PIRLS 2026, os 18 blocos são organizados em 18 cadernos, com cada bloco aparecendo em dois cadernos. A Figura 1 resume os pares de blocos que compõem cada caderno. Todos os blocos difíceis são pareados com outro bloco difícil ou um bloco médio, enquanto todos os blocos fáceis são pareados com outro bloco fácil ou um bloco médio. Todos os blocos médios são pareados com um bloco difícil ou um bloco fácil. Ademais, todos os novos blocos são pareados com um bloco de tendência para maximizar o número de alunos apresentados a um novo bloco.

Na Figura 1, as direções das setas mostram qual bloco vem primeiro no caderno. Por exemplo, uma seta vai do bloco InfM1 para LitD1, indicando que esses dois blocos compartilham um caderno, com InfM1 precedendo LitD1. Observe-se que, quando blocos de diferentes níveis de dificuldade são pareados no mesmo caderno, o mais fácil dos dois sempre vem primeiro.

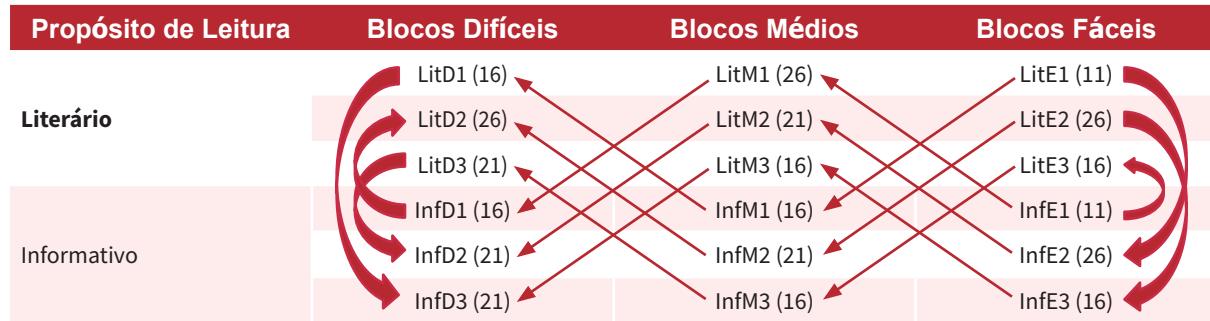


FIGURA 1

PAREAMENTO DOS BLOCOS PARA CADA CADERNO DE AVALIAÇÃO

Os 18 cadernos estão divididos em dois níveis de dificuldade, do seguinte modo:

- cadernos mais difíceis (9), compostos por dois blocos difíceis ou um bloco médio e um bloco difícil; e
- cadernos menos difíceis (9), compostos por dois blocos fáceis ou um bloco fácil e um bloco médio.

O Quadro 3 mostra as atribuições dos blocos e a ordem (Parte 1 ou Parte 2) dos 18 cadernos, sendo os cadernos de 1 a 9 os mais difíceis e os cadernos de 10 a 18 os menos difíceis.

QUADRO 3

ATRIBUIÇÕES DOS BLOCOS PARA OS CADERNOS DE AVALIAÇÃO DO PIRLS 2026 (COM MARCADORES DE BLOCO)

Cadernos de Avaliação dos Alunos		Parte 1	Parte 2
Cadernos Mais Difíceis	Caderno 1	InfM1 (16)	LitD1 (16)
	Caderno 2	LitD3 (21)	InfD2 (21)
	Caderno 3	LitM1 (26)	InfD1 (16)
	Caderno 4	InfM2 (21)	LitD2 (26)
	Caderno 5	LitD1 (16)	InfD3 (21)
	Caderno 6	LitM2 (21)	InfD2 (21)
	Caderno 7	InfM3 (16)	LitD3 (21)
	Caderno 8	InfD1 (16)	LitD2 (26)
	Caderno 9	LitM3 (16)	InfD3 (21)
Cadernos Menos Difíceis	Caderno 10	LitE1 (11)	InfM1 (16)
	Caderno 11	InfE2 (26)	LitM2 (21)
	Caderno 12	InfE1 (11)	LitE3 (16)
	Caderno 13	LitE2 (26)	InfM2 (21)
	Caderno 14	InfE3 (16)	LitM3 (16)
	Caderno 15	LitE1 (11)	InfE2 (26)
	Caderno 16	LitE3 (16)	InfM3 (16)
	Caderno 17	InfE1 (11)	LitM1 (26)
	Caderno 18	LitE2 (26)	InfE3 (16)

Atribuição de Cadernos dentro dos Países

Todos os 18 cadernos são distribuídos em todos os países, garantindo que todos os países administrem a mesma avaliação, mas com proporções variáveis de cadernos mais e menos difíceis, dependendo da capacidade média de leitura da população estudantil de cada país. Esta capacidade média de leitura é estimada com base no desempenho em avaliações de PIRLS anteriores ou no teste de campo para países que participam pela primeira vez. Aos países com melhor desempenho, serão atribuídos, proporcionalmente, mais os cadernos mais difíceis, enquanto aos países com um desempenho menor, serão atribuídos, proporcionalmente, mais os cadernos menos difíceis, com o objetivo de uma melhor correspondência entre a dificuldade da avaliação e a capacidade dos estudantes de cada país.

A Figura 2 ilustra os planos de atribuição de cadernos diferenciais para países com desempenho superior, médio e inferior. Aos países com um desempenho médio de 550 ou superior na escala de desempenho do PIRLS, seriam atribuídos, proporcionalmente, mais cadernos mais difíceis (por exemplo, 70%) e menos cadernos menos difíceis (por exemplo, 30%). Aos países com desempenho médio de 450 ou inferior na escala do PIRLS, seriam atribuídos, proporcionalmente, mais cadernos menos difíceis (por exemplo, 70%) e menos cadernos mais difíceis (por exemplo, 30%). Aos países com desempenho entre 450 e 550, seriam atribuídas proporções iguais aos cadernos mais e menos difíceis. Para novos países participantes do PIRLS 2026, os planos de atribuição dos cadernos são fundamentados em seu desempenho no teste de campo do PIRLS 2026. Outras proporções mais extremas podem ser consideradas a partir da base país-a-país. O modelo adaptativo de grupo visa melhorar a precisão da medição em países participantes do PIRLS, permitindo que cadernos que variam em dificuldade sejam atribuídos aos índices específicos de cada país.

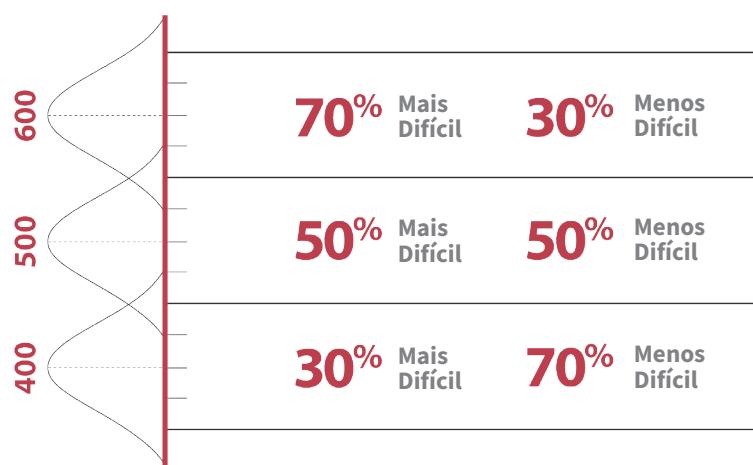


FIGURA 2

PLANO DE ATRIBUIÇÃO DO CADERNO DO PIRLS 2026 PARA PAÍSES DE ALTO, MÉDIO E BAIXO DESEMPENHO

Embora o modelo adaptativo de grupo do PIRLS 2026 tenha sido desenvolvido para fornecer uma melhor correspondência entre a dificuldade da avaliação e a capacidade do aluno em nível de país, é possível aplicar a abordagem adaptativa de grupo para subgrupos dentro de um país, desde que o país tenha subpopulações claramente definidas que são conhecidas por diferir substancialmente no desempenho do aluno.

O software de amostragem dentro da escola do IEA (WinW3S) atribui cadernos a estudantes individuais dentro de cada escola. Os 18 cadernos são distribuídos entre os alunos em turmas amostradas usando um processo sistemático de atribuição aleatória que garante que as proporções de cadernos mais e menos difíceis estejam de acordo com os índices estabelecidos para o país.

Duração do Teste do Estudante

Conforme resumido no Quadro 4, cada aluno participante do PIRLS preenche um caderno de desempenho do estudante composto por duas partes, seguido de um questionário do estudante. O tempo de resposta individual do estudante para a avaliação do PIRLS 2026 é o mesmo dos ciclos anteriores do PIRLS (Mullis; Martin, 2015, 2019). A aplicação do PIRLS consiste em duas sessões de 40 minutos, uma para cada parte, separadas por um pequeno intervalo, e depois uma sessão de 30 minutos para o questionário do estudante.

QUADRO 4

DURAÇÃO DO TESTE DO ESTUDANTE DO PIRLS 2026

Atividade	Tempo de Teste
Caderno de Desempenho do Estudante – Parte 1	40 minutos
Intervalo	
Caderno de Desempenho do Estudante – Parte 2	40 minutos
Intervalo	
Questionário do Estudante	30 minutos

Referências

- BEZIRHAN, U.; FOY, P.; VON DAVIER, M. PIRLS 2021 achievement scaling methodology: item response theory, population models, and linking across modes. In: VON DAVIER, M. et al. (Ed.). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. p. 10.1-10.19. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb3131>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- BRISTOL, J. et al. Reviewing the PIRLS 2021 achievement item statistics. In: VON DAVIER, M. et al. (Ed.). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. p. 9.1-9.45. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5892>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O. (Ed.). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. 2nd ed. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2015. Disponível em: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O. (Ed.). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2019. Disponível em: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montreal, 2012. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ised-2011-en.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- YIN, L. et al. Implementing the PIRLS 2021 achievement scaling methodology. In: VON DAVIER, M. et al. (Ed.). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2023. p. 11.1-11.82. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb3067>. Acesso em: 28 nov. 2024.

AGRADECIMENTOS

O PIRLS é um grande empreendimento do IEA e, juntamente com o TIMSS (Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências), constitui o núcleo do ciclo regular de estudos do IEA. A responsabilidade pela direção e gestão destes dois projetos cabe ao Centro Internacional de Estudos TIMSS & PIRLS do Boston College. Presidido por Matthias von Davier, o centro de estudos está localizado na *Lynch School of Education and Human Development* do Boston College. O Centro Internacional de Estudos TIMSS & PIRLS trabalha em estreita colaboração com o IEA de Amsterdã, que gera a participação dos países em vários estudos internacionais do IEA; o IEA de Hamburgo, que é um centro de processamento de dados e pesquisa; e o RTI International em Research Triangle Park, Carolina do Norte. A coordenação e colaboração estreitas com os Coordenadores Nacionais de Pesquisa designados pelos países participantes para serem responsáveis pelas tarefas complexas envolvidas na implementação dos estudos em seus países é especialmente relevante. É necessária uma dedicação extrema por parte de várias pessoas em todo o mundo para fazer do PIRLS um sucesso, e o trabalho dessas pessoas em todas as várias atividades envolvidas é bastante estimado.

Com cada ciclo do PIRLS, uma das tarefas mais importantes é atualizar matriz de referência. A atualização dos quadros de avaliação do PIRLS para 2026 começou em outubro de 2022 e envolveu ampla contribuição e revisões de indivíduos do Centro Internacional de Estudos TIMSS & PIRLS, do IEA, dos Coordenadores Nacionais de Pesquisa do PIRLS 2026 e dos dois comitês de especialistas do PIRLS — o Grupo de Desenvolvimento de Leitura do PIRLS 2026 e o Grupo de Desenvolvimento de Questionários do PIRLS 2026. Esta seção reconhece as contribuições desses indivíduos na preparação *Matriz de Referência do PIRLS 2026*.

Desenvolvimento da Matriz do PIRLS 2026 no Centro Internacional de Estudos TIMSS & PIRLS do Boston College

Matthias von Davier — Diretor Executivo

Pierre Foy — Diretor Sênior de Amostragem, Psicometria e Análise de Dados

Ann Kennedy — Diretora Sênior de Pesquisa e Gerenciamento de Projetos

Audrey Gallo — Especialista Sênior em Pesquisa, Desenvolvimento e Relatórios

Maya Komakhidze — Assistente de Pesquisa em Pós-Graduação

Katherine A. Reynolds — Diretora Associado de Pesquisa, Questionários de Contexto e Relatórios

Erin Wry — Especialista Sênior em Pesquisa, Coordenadora do PIRLS

Liqun Yin — Pesquisadora Sênior Psicométrica

Grupo de Desenvolvimento de Leitura do PIRLS 2026

O Grupo de Desenvolvimento de Leitura do PIRLS (RDG) é um painel de especialistas reconhecidos internacionalmente em pesquisa, instrução e avaliação de leitura. O RDG fornece orientação sobre a atualização da Matriz de Referência de Leitura do PIRLS e sobre o desenvolvimento da avaliação.

Julian Fraillon

IEA Amsterdam

Austrália

Marc Colmant

França

Emer Delaney

Educational Research Centre

Dublin City University

Irlanda

Eliane Segers

Radboud University

Países Baixos

Elizabeth Pang

Curriculum Planning and Development Division

Ministry of Education

Cingapura

Veronica Díez Girado

National Institute for Educational Assessment

Ministry of Education

Espanha

Jenny Wiksten Folkeryd

Uppsala University

Suécia

Aisha Al Jesmi

Emirates Schools Establishment

Emirados Árabes Unidos

John Sabatini University of Memphis

Estados Unidos

Grupo de Desenvolvimento de Questionários do PIRLS 2026

O Grupo de Desenvolvimento de Questionários do PIRLS (QDG) é um painel de especialistas em análise de políticas educacionais e Coordenadores Nacionais de Pesquisa que fornecem orientação sobre a atualização da Matriz de Referência de Leitura do PIRLS e questionários de contexto para o PIRLS 2026.

Anne Matoul

Université de Liège

Bélgica (Francês)

Luciana Fonseca de Aguilar Morais

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Ministério da Educação

Brasil

Yu-Wen Chang

National Taipei University of Education

Taipé Chinesa

Kaisa Leino

Finnish Institute for Educational Research

University of Jyväskylä

Finlândia

Antra Ozola

University of Latvia

Letônia

Megan Chamberlain

Educational Measurement and Assessment Team

Ministry of Education

Nova Zelândia

Fathiya Mohammed Amour Al Mawali Ministry of

Education

Omã

Anabela Serrão

Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

Portugal

Coordenadores Nacionais de Pesquisa do PIRLS 2026

Os Coordenadores Nacionais de Pesquisa (NRCs) do PIRLS 2026 são responsáveis pela implementação do estudo em seus países e participaram de uma série de revisões dos quadros atualizados.

Austrália

Kylie Hillman
Australian Council for Educational Research

Áustria

Juliane Schmich
Federal Institute for Quality Assurance of the Austrian School System (IQS)

Azerbaijão

Royal Mahmudov
The Institute of Education of the Republic of Azerbaijan

Bahrein

Samah Mohd Al Ajjawi Ministry of Education

Bélgica (Flamengo)

Katrijn Denies KU Leuven
Bélgica (Francês) Anne Matoul Université de Liège

Brasil

Aline Fernandes Muler
Luciana Fonseca de Aguilar Moraes
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
Ministério da Educação

Bulgária

Marina Vasileva Mavrodieva
Center for Assessment in Pre-School and School Education (CAPSE)

Canadá

Tanya Scerbina
Council of Ministers of Education, Canada (CMEC)

Taiipé Chinesa

Ming-Lei Chen
National Tsing Hua University

Chipre

Yiasemina Karagiorgi
Center for Educational Research and Evaluation
Cyprus Pedagogical Institute

República Tcheca

Zuzana Janotová Josef Basl
Czech School Inspectorate

Dinamarca

Simon Skov Fougt University of Aarhus
Inglaterra Grace Grima Pearson UK

Finlândia

Kaisa Leino Marjo-Riina Sirén
Finnish Institute for Educational Research University of Jyväskylä

França

Julien Desclaux
Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)
Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

Geórgia

Sophio Dolidze Nino Tsulaia
National Center for Education Research (NCER)

Alemanha

Nele McElvany
Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)
TU Dortmund University

Hong Kong

Madeline Xiaoming Xi
Hong Kong Examinations and Assessment Authority

Hungria

Emese Suhajda
Department of Assessment and Evaluation Educational Authority

Irã

Masoud Kabiri
Research Institute for Education

Irlanda

Fionnuala Shortt Lorraine Gilleece
Educational Research Centre Dublin City University

Israel

Georgette Hilu Noa Schori-Eyal
RAMA (National Authority for Measurement and Evaluation in Education)

Itália

Margherita Emiletti
INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione)

Jordânia

Loay Radwan Mohammad Shwashreh National Center for Human Resources Development

Cazaquistão

Nazym Smanova
JSC National Center for Education Research and Evaluation “Taldau” named after Akhmet Baitursynuly

Coréia do Sul

Minhee Seo
Korea Institute for Curriculum & Evaluation

Kosovo

Nizafete Kutllovci-Bardhi
Ministry of Education, Science and Technology of Kosovo

Kuwait

Anwar Malallah Alawadhi Ministry of Education

Letônia

Antra Ozola University of Latvia

Lituânia

Ramutė Skripkienė National Education Agency

Macau

Napier Kin Mou Wong
Education and Youth Development Bureau (DSEDJ)

Malta

Jude Zammit Karen Grixti
Ministry for Education, Sport, Youth, Research and Innovation

Montenegro

Marina Radović
Examination Centre of Montenegro

Marrocos

Anass El Asraoui
Centre National de l’Évaluation, des Examens et de l’Orientation
Ministère de l’Éducation Nationale de la Formation Professionnelle

Países Baixos

Joyce Gubbels Nicole Swart
Dutch Center for Language Education

Nova Zelândia

Megan Chamberlain
Educational Measurement and Assessment Team
Ministry of Education

Macedônia do Norte

Biljana Mihajlovska
State Examination Center

Irlanda do Norte

Grace Grima Pearson UK

Noruega

Åse Kari H. Wagner Norwegian Reading Centre
University of Stavanger

Omã

Massoma Habib Al Ajmi Ministry of Education

Polônia

Wioleta Dobosz-Leszczyńska Educational Research
Institute

Portugal

Anabela Serrão
Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

Catar

Asma Yousif Al-Harqan
Ministry of Education and Higher Education

Romênia

Oana Dubularu
Laura-Maria Ierulescu University of Bucharest

Arábia Saudita

Abdullah Aljouiee
Education & Training Evaluation Commission
Escócia Grace Grima Pearson UK

Sérvia

Branislav Randjelović
Institute for Education Quality and Evaluation

Cingapura

Lee Shan Chan Vanessa Chua Elizabeth Pang Sean Tan
Ministry of Education

Eslováquia

Romana Panáčková
National Institute of Education and Youth

Eslovênia

Eva Klemencic Mirazchiyski Educational Research
Institute

Espanha

Verónica Díez Girado
National Institute for Educational Assessment
Ministry of Education

Suécia

Cecilia Stenman
Skolverket (Swedish National Agency for Education)

Emirados Árabes Unidos

Hessa Alwahabi Shaikha Ali Alzaabi
Ministry of Education UAE

Estados Unidos (Equipe PIRLS 2021)

Mary Coleman
National Center for Education Statistics
U.S. Department of Education

PARTICIPANTES DE BENCHMARKING**Ontario, Canadá**

Jeannette Amio
Council of Ministers of Education, Canada (CMEC)

Quebec, Canadá

Marie-Ève Proulx
Pierre Rioux
Ministry of Education, Quebec

Dubai, Emirados Árabes Unidos

Mariam Al Ali
Knowledge and Human Development Authority

Sharjah, Emirados Árabes Unidos

Nada Abu Baker Husain Ruban Ministry of Education
UAE





INEP MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO