UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

LUDMILA CHAGAS MONTEIRO

AS CRENÇAS DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE LEITURA: Um estudo exploratório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

THE BELIEFS OF THE SCHOOL COMMUNITY ABOUT READING: An exploratory study at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Sergipe

SÃO CRISTÓVÃO/SE 2025

LUDMILA CHAGAS MONTEIRO

AS CRENÇAS DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE LEITURA: Um estudo exploratório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

THE BELIEFS OF THE SCHOOL COMMUNITY ABOUT READING: An exploratory study at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Sergipe

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Linha de pesquisa: Processos Sociais e Relações Intergrupais.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

SÃO CRISTÓVÃO/SE 2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M722c

Monteiro, Ludmila Chagas
As crenças da comunidade escolar sobre leitura: um estudo exploratório no Colégio de Aplicação na Universidade Federal de Sergipe = The beliefs of the school community about reading: an exploratory study at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Sergipe / Ludmila Chagas Monteiro ; orientadora Raquel Meister Ko. Freitag. – São Cristóvão, SE, 2025.
156 f.; il.

Tese (doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Psicologia. 2. Crença e dúvida. 3. Leitura. 4. Comunidade escolar. 5. Atos normativos - Brasil. 6. Psicologia - Educação. I. Freitag, Raquel Meister Ko., orient. II. Título.

CDU 159.9:37(813.7)

LUDMILA CHAGAS MONTEIRO

AS CRENÇAS DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE LEITURA: Um estudo exploratório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

THE BELIEFS OF THE SCHOOL COMMUNITY ABOUT READING: An exploratory study at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Sergipe

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora na área de Psicologia.

Tese aprovada em: / /2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag
Orientadora - Universidade Federal de Sergipe

Profa. Dra. Dalila Xavier de França - Universidade Federal de Sergipe
Membro Interno

Profa. Dra. Alessandra Pereira Gomes Machado - Universidade Federal de Sergipe
Membro Interno

Prof. Dr. Renan de Almeida Sargiani - Universidade de São Paulo
Membro Externo

Prof. Dra. Shirley Santos Teles Rocha – Instituto Federal de Sergipe
Membro Externo

A Sol, Maria, Evelin, Stéfani, Erwin, Júnior, Kátia e Túlio: “Respeito e carinho tudo cura!”

À memória de minhas avós Maria da Conceição Chagas (1938-2021) e Helena Cabral Monteiro (1925-2010): “Amor e educação sempre estarão juntos!”

À memória de José Claúdio Barreto Sobral (1950-2017), Professor emérito da Universidade Federal de Sergipe, ex-diretor e professor de Geografia do Colégio de Aplicação da UFS: “Luta, resistência, estudo!”.

“Os preconceitos, é sabido, são mais difíceis de erradicar do coração cujo solo nunca foi solto ou fertilizado pela educação: ali crescem, firmes como ervas daninhas entre as pedras”.

(Charlotte Bronte).

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por quem clamo a cada segundo da minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

A minha filha, amiga e companheira, Sol, pelo seu amor incondicional e por renovar as minhas forças com o seu exemplo de determinação e bondade.

Aos meus pais, Túlio e Kátia, pelo carinho necessário durante essa trilha do conhecimento permanente.

Aos estudantes da educação básica que acompanhei durante o meu trabalho de docência, os quais sempre emergiam como fonte de inspiração nesta pesquisa.

Em especial, à Profa. Dra. Raquel Mister Ko. Freitag, orientadora dedicada e debatedora firme, sobre a qual me faltam palavras para descrever tanto acolhimento! Minha gratidão e meu carinho!!! Muito obrigada!!!

TERMO DE USO DE IA E TECNOLOGIAS ASSISTIDAS POR IA NO PROCESSO DE ESCRITA

Em consonância com a Resolução 09/2016 da UFS acerca de plágio e considerando que o uso de Inteligência Artificial (IA) na produção acadêmica pode ser entendido como um tipo de plágio, eu, Ludmila Chagas Monteiro, venho por meio deste declarar que, durante a preparação deste trabalho, consultei as ferramentas GenAI, ChatGPT e Perplexity.ai. para pesquisa do assunto principal correlacionado ao tema, correção de parágrafos e pesquisa de referências, respectivamente. Todavia, o uso de IA em pesquisas acadêmico-científicas se tornou permitido pela Portaria nº 2.664, de 6 de março de 2026, que "Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq", desde que o uso seja transparente/declarado, tendo como corresponsáveis orientandos e orientadores. Os prompts utilizados, bem como a indicação dos locais da tese nos quais os resultados foram aproveitados seguem abaixo:

Ferramenta de IA	***Prompt***	**Local da tese**
GenAI	"Legislação sobre leitura no Brasil"; "Atos normativos brasileiros sobre leitura"; "Programas educacionais de leitura em dispositivos legais brasileiros"	A IA indicou a utilização do buscador LexML (*site* gov.br), cujos resultados foram aplicados na construção do Método empregado no Capítulo 2, conforme apontado na página 63.
ChatGPT	"Refine a análise dos grafos gerados pelo Iramuteq que estão anexas"	A análise refinada e revisada está disposta nas páginas 66 a 68.
Perplexity.ai	"Encontre uma referência para o assunto "Instrumento de crenças sobre leitura", que tenha sido publicada entre 2020 e 2025, em revista acadêmica revisada por pares, preferencialmente no Brasil, mas podendo estender a busca para qualquer lugar no mundo"	Dentre outas referências para partes do Capítulo 3, esta IA foi utilizada para complementar as referências dos últimos cinco anos, adequadas à discussão do que se encontra entre as páginas 88 a 121.

gov.br
Documento assinado digitalmente
LUDMILA CHAGAS MONTEIRO
Data: 15/06/2026 13:37:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Assinatura

RESUMO

A leitura constitui um eixo fundamental para a formação cidadã, possibilitando a compreensão crítica do mundo letrado. Sua aprendizagem é dita como um compromisso de todos, conforme previsto em dispositivos legais que orientam as políticas públicas. Todavia, persistem dúvidas sobre o conceito de "leitura" e de "comunidade escolar" nos documentos oficiais, especialmente em Leis e Decretos. Esta pesquisa objetivou analisar as crenças da comunidade escolar sobre leitura e compará-las às crenças normativas presentes em atos normativos que regem a legislação no país. A investigação fundamenta-se na Teoria da Ação Planejada (TAP) (Ajzen, 1991), uma derivação Teoria da Ação Racional (TAR), (Fishbein; Ajzen, 2015) segundo a qual crenças comportamentais, normativas e de controle são construídas ao longo da vida mediante experiências pessoais, influências sociais e referenciais culturais. As crenças também se expressam em documentos oficiais, configurando orientações normativas que moldam expectativas e práticas escolares. A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma revisão da literatura que examinou o arcabouço normativo referente à leitura desde a Constituição Federal de 1988 até 2025. Adicionalmente, foram comparadas as matrizes de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com as Médias de Proficiência em Língua Portuguesa ao longo de documentos oficiais publicados. Também foram analisadas produções científicas dos últimos dez anos relacionadas às crenças sobre leitura no contexto brasileiro. Os resultados evidenciam que há obstáculos estruturais limitantes na efetivação das políticas de leitura. Observou-se indefinição conceitual recorrente nos documentos analisados, quanto aos termos "leitura" e "comunidade escolar", e, que a constante mudança das escalas de avaliação, compromete a continuidade das ações e dificulta a responsabilização coletiva pela melhoria da proficiência leitora. A etapa empírica consistiu num estudo observacional, correlacional e de delineamento transversal, com 202 participantes entre 13 e 63 anos, incluindo estudantes, familiares e profissionais do Colégio de Aplicação – UFS. Essa composição diversificada favoreceu análises psicométricas consistentes sobre as percepções e crenças acerca da leitura. O instrumento aplicado — composto por questões fechadas, abertas e escala Likert — apresentou indícios de validade de conteúdo, sustentadas pela concordância entre especialistas e por indicadores quantitativos adequados. Nas questões abertas, a maioria dos participantes (63,9%) interpretou a leitura como compromisso positivo, indicando crenças comportamentais favoráveis e atitudes predominantemente positivas em relação à prática leitora, porém uma parcela expressiva apontou que condições externas impedem a leitura (21,5%), deslocando o foco para fatores estruturais e contextuais, o que se relaciona às crenças de controle e à percepção de barreiras para o engajamento em práticas leitoras. Quanto aos programas governamentais de incentivo à leitura e os baixos níveis de proficiência, observou-se forte tendência à atribuição de responsabilidade individual (36,2%) ou difusa ("culpa dos outros", 35,1%), seguida pela responsabilização do sistema educacional (28,6%). Esse padrão sugere um processo de atribuição externa e interna que influencia as crenças normativas e de controle, deslocando o eixo da responsabilidade ora para o indivíduo, ora para instâncias abstratas do sistema. Além disso, a maioria dos participantes reconheceu a centralidade do professor no ensino da leitura, mas de forma integrada à vontade individual (62,1%) ou ao envolvimento de familiares, pares e ambiente (24,3%), o que evidencia uma compreensão mais complexa e sistêmica do fenômeno, alinhada à Teoria da Ação Planejada (TAP), ao articular crenças normativas (expectativas sobre o papel do professor), crenças comportamentais (valor da instrução) e crenças de controle (condições

ambientais). Por fim, questionados sobre quem integra uma comunidade escolar, uma minoria restringiu o conceito a alunos e professores (8,8%), a maior parte incluiu profissionais da escola (48,4%) e família (30,2%), e um grupo menor ampliou a definição para abarcar governo e outros atores sociais (12,6%). Esse achado é relevante do ponto de vista das crenças normativas, pois revela diferentes níveis de reconhecimento da rede de influências sociais que moldam práticas educativas e leitoras. Os resultados possibilitam uma compreensão das crenças da comunidade escolar sobre leitura e podem subsidiar pesquisas, intervenções pedagógicas e políticas públicas orientadas para a construção de contextos escolares que favoreçam o engajamento leitor.

Palavras-chaves: Crenças. Leitura. Comunidade Escolar. Atos normativos.

ABSTRACT

Reading is a fundamental element in civic education, enabling a critical understanding of the literate world. Learning to read is considered a commitment for everyone, as stipulated in legal provisions that guide public policies. However, doubts persist regarding the concepts of "reading" and "school community" in official documents, especially in laws and decrees. This research aimed to analyze the beliefs of the school community about reading and compare them to the normative beliefs present in normative acts that govern the legislation in the country. The investigation is based on the Theory of Planned Action (TPA) (Ajzen, 1991), a derivation of the Theory of Rational Action (TAR) (Fishbein; Ajzen, 2015), according to which behavioral, normative, and control beliefs are constructed throughout life through personal experiences, social influences, and cultural references. These beliefs are also expressed in official documents, shaping normative guidelines that mold expectations and school practices. The first stage of the research consisted of a literature review that examined the normative framework related to reading from the 1988 Federal Constitution to 2025. Moreover, the assessment matrices of the National System for the Evaluation of Basic Education (SAEB) were compared with the average proficiency scores in Portuguese Language across published official documents. Scientific publications from the last ten years related to beliefs about reading in the Brazilian context were also analyzed. The results show that there are limiting structural obstacles to the effective implementation of reading policies. Recurring conceptual ambiguity was observed in the analyzed documents regarding the terms "reading" and "school community", and the constant changes in evaluation scales compromise the continuity of actions and hinder collective accountability for improving reading proficiency. The empirical phase consisted of an observational, correlational, and cross-sectional study with 202 participants aged between 13 and 63 years, including students, family members, and professionals from the Colégio de Aplicação – UFS. This diverse composition favored consistent psychometric analyzes of perceptions and beliefs about reading. The instrument used — comprising closed-ended questions, open-ended questions, and a Likert scale — showed evidence of content validity, supported by agreement among experts and by adequate quantitative indicators. In the open-ended questions, most of the participants (63.9%) interpreted reading as a positive commitment, indicating favorable behavioral beliefs and predominantly positive attitudes toward reading practice. However, a significant portion indicated that external conditions impede reading (21.5%), shifting the focus to structural and contextual factors, which relates to beliefs of control and the perception of barriers to engagement in reading practices. Regarding government programs to encourage reading and low levels of proficiency, a strong tendency was observed towards attributing individual responsibility (36.2%) or diffuse responsibility ("blame others", 35.1%), followed by blaming the education system (28.6%). This model suggests a process of external and internal attribution that influences normative and control beliefs, shifting the axis of responsibility either to the individual or to abstract instances of the system. Furthermore, most participants recognized the centrality of the teacher in teaching reading, but in a way that is integrated with individual will (62.1%) or with the involvement of family, peers, and the environment (24.3%), which demonstrates a more complex and systemic understanding of the phenomenon, aligned with the Theory of Planned Action (TPA), by articulating normative beliefs (expectations about the teacher's role), behavioral beliefs (value of instruction), and control beliefs (environmental conditions). Finally, when asked who constitutes a school community, a minority restricted the concept to students and teachers (8.8%), the majority

included school professionals (48.4%) and family (30.2%), and a smaller group broadened the definition to encompass government and other social actors (12.6%). This finding is relevant from the perspective of normative beliefs, as it reveals different levels of recognition of the network of social influences that shape educational and reading practices. The results allow for an understanding of the school community's beliefs about reading and can support research, pedagogical interventions, and public policies aimed at building school contexts that promote reading engagement.

Keywords: Beliefs. Reading. School Community. Normative acts.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	–	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	–	Centro de Atenção Psicossocial
CRAS	–	Centro de Referência de Assistência Social
CNCA	–	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNS	–	Conselho Nacional de Saúde
CODAP/UFS	–	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
CE	–	Critério de Exclusão
CI	–	Critério de Inclusão
IFS	–	Instituto Federal de Sergipe
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LEEI	–	Leitura e Escrita na Educação Infantil
PAPV	–	Programa Alfabetizar pra Valer
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIRLS	–	*Progress in International Reading Literacy Study*
PISA	–	*Program for International Student Assessment*
PNA	–	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	–	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNL	–	Política Nacional do Livro
PNLD	–	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLE	–	Política Nacional de Leitura e Escrita
PROLER	–	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
Pro-LEEI	–	Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil
QP	–	Questão da Pesquisa
RSL	–	Revisão Sistemática da Literatura
SAEB	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAESE	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe
Sealf	–	Secretaria de Alfabetização

TAR	–	Teoria da Ação Racional
TAP	–	Teoria da Ação Planejada

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Linha do tempo da Legislação sobre Leitura, Programas e Proficiência Média em Língua Portuguesa da Prova SAEB	59
Figura 2.	Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa (Leitura) – SAEB/1995	63
Figura 3.	Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa – SAEB/1997	64
Figura 4.	Grafo dos decretos brasileiros sobre leitura	69
Figura 5.	Grafo das leis brasileiras sobre leitura	71
Figura 6.	Gráfico de sedimentação e análise paralela	118
Figura 7.	Estrutura fatorial confirmatória - Instrumento de Crenças sobre Leitura	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Dados da busca pelo termo “leitura” em atos normativos desde a CF/1988 até 2024	54
Quadro 2.	Resultados da Avaliação do SAEB em Língua Portuguesa – L.P. para o 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental II, e 3ª Série do Ensino Médio, no período de 1995 até 2023	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	I-CVC para os itens do Instrumento de Crenças sobre Leitura	93
Tabela 2.	Panorama dos dados sociodemográficos e de hábitos de leitura da amostra	98
Tabela 3.	Dados sociodemográficos da amostra para cada categoria	101
Tabela 4.	Análises Descritivas das perguntas abertas	106
Tabela 5.	Resultados descritivos para a escala de respostas do Instrumento de Crenças sobre Leitura	108
Tabela 6.	Análise Fatorial Exploratória e fidedignidade para o Instrumento de Crenças sobre Leitura	119
Tabela 7.	Índices principais de ajuste do modelo de quatro fatores na Análise Fatorial Confirmatória	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **19**
CAPÍTULO I **29**
1 LEITURA, CRENÇAS E COMUNIDADE ESCOLAR **29**
1.1 O Conceito de Leitura **29**
1.2 As Crenças **37**
1.1.1 Crenças, atitudes e comportamentos na Psicologia Social 37
1.1.2 Teoria da Ação Racional e da Ação Planejada 38
1.1.3 Crenças em leitura 42
1.2 Comunidade Escolar **43**
1.3 Considerações Finais do Capítulo **47**
CAPÍTULO II **49**
2 ATOS NORMATIVOS BRASILEIROS SOBRE LEITURA **49**
2.1 Linha do Tempo das Leis sobre Leitura **49**
2.1.1 Método 50
2.1.1.1 Levantamento de fontes *50*
2.1.1.2 Questões norteadoras da linha do tempo *51*
2.1.1.3 Critérios de inclusão e de exclusão de documentos *52*
2.1.2 Resultados e discussão 53
2.1.3 Conclusão da linha do tempo e das matrizes de proficiência em LP 65
2.2 Análise de similitude dos decretos e leis brasileiras sobre leitura **66**
2.2.1 Método 66
2.2.2 Resultados e discussão 67
2.2.3 Conclusão da análise de similitude 73
2.3 BNCC, Planos e Parâmetros **75**
2.4 Considerações finais do capítulo **77**
CAPÍTULO III **79**
3 DA TEORIA À MENSURAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE CRENÇAS SOBRE LEITURA **79**
3.1 Fundamentação Teórica para a Construção do Instrumento **80**
3.2 Método **84**
3.2.1 Tipo de Estudo 84
3.2.2 Caracterização do local de pesquisa 84

3.2.3 Elaboração dos itens 85
3.2.4 Evidências de validade de conteúdo 86
3.2.4.1 Amostra – validade de conteúdo 86
3.2.4.2 Critérios de inclusão e exclusão – validade de conteúdo 87
3.2.4.3 Instrumentos e local – validade de conteúdo 87
3.2.4.4 Procedimentos – validade de conteúdo 88
3.2.4.5 Considerações éticas – validade de conteúdo 88
3.2.4.6 Análise de dados – validade de conteúdo 88
3.2.5 Evidências de validade de construto e fidedignidade 89
3.2.5.1 Amostra – validade de construto e fidedignidade 89
3.2.5.2 Critérios de inclusão e exclusão – validade de construto e fidedignidade 89
3.2.5.3 Instrumentos – validade de construto e fidedignidade 90
3.2.5.4 Procedimentos e local 90
3.2.5.5 Considerações éticas 90
3.2.5.6 Análise de dados 91
3.3 Resultados e Discussão 91
3.3.1 Evidências de Validade de Conteúdo 91
3.3.2 Evidências de Validade de Construto e Fidedignidade 97
3.3.2.1 Resultados descritivos 97
3.3.2.2 Análise fatorial exploratória e de fidedignidade 117
3.3.2.3 Análise fatorial confirmatória 122
3.4 Limitações da Pesquisa 126
3.5 Considerações Finais do Capítulo 126
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 130
REFERÊNCIAS 133
APÊNDICES 149
Apêndice A - Instrumento Aplicado aos Membros da Comunidade Escolar 150
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 155
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) 156

INTRODUÇÃO

Quando conversamos com uma pessoa, após sabermos o seu nome, perguntamos a sua profissão/ocupação, a qual carrega as especificidades como uma trilha de um mapa humano e idiossincrático. Assim, podemos dizer que a identidade e o trabalho são duas faces de uma mesma moeda, via de regra viabilizada pelo aprendizado prévio da leitura.

Em virtude das oportunidades de trabalho buscadas ao longo de 21 anos de experiência profissional na psicologia – desde a psicologia clínica, docência de ensino superior em cursos de graduação e de pós-graduação, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Psicologia Escolar, Defensoria Pública entre outras –, consegui me estabelecer no ofício em Sergipe, Estado no qual nasci e me graduei.

Atuando como psicóloga no serviço público em diferentes áreas, também integrei à minha práxis a profissão de professora da educação básica em escola pública há cinco anos, iniciada no período desafiador da pandemia da COVID-19. Além destas experiências, a mais importante das "profissões" que abraço é a "profissão de mãe", que desejou, incansavelmente, que a filha aprendesse a ler, e teve seu intento alcançado após mudança de escola, e, portanto, de método de ensino. Além das minhas vivências nesses e em outros espaços nos quais atuei, cabe destacar que minha mãe sempre me incentivou à leitura e a frequentar as bibliotecas públicas. Isto, provavelmente, por ser uma professora que, há mais de 40 anos, dedica-se ao programa do Censo Escolar, para que o maior número possível de crianças esteja incluso nas escolas próximas às suas respectivas residências.

Acrescento que, na minha experiência, em específico, tias maternas liam para mim, semanalmente, livros de histórias infantis e gibis da Turma da Mônica, de modo que passei a memorizar o que ouvia. Além disso, em virtude de ter nascido em um bairro onde se situa a Biblioteca Aglaé Fontes (Biblioteca construída para o público infantil), era incentivada pelos meus familiares, sobretudo pela minha mãe, a participar de muitas atividades culturais promovidas no referido espaço, tanto que ainda conservo a memória olfativa dos livros nas estantes e dos gizes de cera coloridos. Desta, passei a frequentar a Biblioteca Epiphâneo Dórea, no mesmo bairro, como extensão das atividades de leitura e estudo iniciados na Biblioteca infantil.

Este estudo também se desenhou no contexto de minhas observações enquanto docente no Ensino Fundamental II, em sala de aula regular e no Atendimento Educacional

Especializado (AEE) na Educação Infantil, em escolas públicas de povoados de Sergipe. Assim, ao longo dos meus 44 anos de idade tenho sido motivada pela crença de que a leitura permite a mobilidade social, por ser um passaporte para a cidadania, sempre também questionando aos meus usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) sobre a sua escolarização, se concluiu, se pretende concluir e/ou porquê de não ter concluído. Trata-se, aqui, de vivências minhas que contribuíram na construção das minhas crenças sobre leitura, e, através delas, compreendo que nem todos tiveram oportunidades de experiências semelhantes.

No Brasil, há um número expressivo de crianças que não são sabem ler, até os 7 anos de idade, faixa etária esta esperada para o desenvolvimento dessa habilidade. Muitos fatores podem ser considerados, mas, temos como evidência o fato de que as crianças são constantemente avaliadas com resultados abaixo do esperado quanto ao nível de proficiência leitora.

Neste contexto, considerando a realidade identificada a partir dos resultados das avaliações de larga escala, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é provável que as crenças da comunidade escolar sobre leitura sejam equivocadas e/ou nem todos saibam, ao menos, que compõem a comunidade escolar e, assim, devam se empenhar para que o aprendizado da leitura se revele satisfatoriamente nos resultados dessas avaliações.

Quando disponibilizados nos meios de comunicação em massa, tais resultados são motivo de indignação por parte da sociedade, de modo a afetar o sentimento de pertencimento das pessoas. Inclusive aquelas que integram a comunidade escolar, conforme determinado na Constituição Federal de 1988 e em outros atos normativos, apesar de que não se encontre nesses documentos um conceito explícito desse grupo social e nem todas saibam que fazem parte dele.

Desse modo, considerando a comunidade escolar como um grupo, encontramos na psicologia social – a qual pesquisa e estuda grupos – uma possibilidade de investigar o reconhecimento, funcionamento e sentimento de pertencimento dessa comunidade, partindo-se da hipótese de que seus membros não se identifiquem, não se reconheçam como tais.

Assim, nesta tese, defendemos que o aprendizado da leitura representa a inclusão escolar por excelência, mas essa não é uma habilidade a ser fomentada exclusivamente pelos pedagogos e professores de Língua Portuguesa. A leitura é uma habilidade que, para ser desenvolvida, depende dos membros desse grupo propalado como “comunidade

escolar". Na sociedade, e à luz da Legislação vigente, o aprendizado da leitura é uma responsabilidade e um compromisso de todos.

Na Legislação Brasileira, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser motivada em consonância com a sociedade, e promovendo o pleno desenvolvimento dos estudantes. Ora, no processo de escolarização, é esperado que os estudantes adentrem à escola e aprendam a ler e a escrever, e, nesse contexto, pode-se assegurar que a leitura oportuniza tanto a qualificação acadêmica, quanto profissional, posteriormente. Além disso, podem ser destacadas duas leis no país, que versam sobre o tema: a Lei n. 10.753 de 31 de outubro de 2003, que "Institui o Dia Nacional do Livro", e a Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018, que "Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita", também conhecida como "Lei Castilho"[1].

Não obstante as diretrizes nos ordenamentos sobre leitura e políticas públicas relacionadas à leitura legitimem o sucesso no aprendizado da leitura, como mostramos no início, nota-se uma não-correspondência nos resultados das avaliações de larga escala, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os quais se mantêm apresentando baixos resultados. O fracasso nas avaliações de leitura não se dá, portanto, por falta de política pública.

Seguindo a linha de outras abordagens que exploram políticas públicas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, como as teses: "Habilidades socioemocionais no contexto da inclusão: demarcações conceituais, legais e desafios de implementação no Instituto Federal de Sergipe campus Estância" (Lima, 2026); "Promovendo a educação para as relações étnico-raciais na formação inicial e continuada dos professores" (Matos, 2025); "Uma análise comportamental da lei de proteção e promoção da igualdade material e neutralização dos efeitos da discriminação racial no ensino superior" (Silva, 2025); e "Condições de existência da mulher na polícia militar: reconhecimento institucional e social" (Poderoso, 2023), nesta tese adentramos no domínio das crenças sobre leitura na comunidade escolar, para compreender se as políticas públicas sobre leitura e as avaliações em larga escala influenciam os comportamentos no processo escolar de aprendizagem da leitura.

[1] No referido sentido, convém esclarecer que no Brasil, o aprendizado inicial da leitura está associado à alfabetização e suas respectivas leis. Na presente tese, não obstante reconheçamos esse aspecto, centramo-nos em ordenamentos que tratam especificamente do termo "leitura", por assumir que o senso comum associa que alfabetização é aprendizado das primeiras letras, e leitura é uma prática mais ampla.

A Psicologia Social é “uma ciência que estuda as influências de nossas situações, com especial atenção a como vemos e afetamos uns aos outros. “[...] é o estudo científico de como as pessoas pensam, influenciam e se relacionam umas com as outras” (Myers, 2014, p. 28). Situada na fronteira com a sociologia – que estuda as pessoas em grupos e sociedades –, a psicologia social se centra, sobretudo, nas pessoas e emprega, com maior frequência, a experimentação. A Psicologia Social tem maior foco no modo como as pessoas, em geral, veem e influenciam uns aos outros e menos nas diferenças dos indivíduos.

Dentre as diferentes abordagens da Psicologia social, a Teoria da Ação Racional (TAR), desenvolvida por Martin Fishbein e Icek Ajzen, com base nos estudos por eles iniciados na década de 1960, assume que o comportamento humano resulta de decisões racionais fundamentadas em duas variáveis: a atitude em relação ao comportamento (avaliação positiva ou negativa da ação) e a norma subjetiva (pressão social percebida para realizar ou não a ação) (Fishbein; Ajzen, 1977; Fishbein; Ajzen, 2015). Como uma nova versão da TAR, Ajzen (1988) propôs a Teoria da Ação Planejada (TAP), a partir da busca por uma solução do problema de controlabilidade do comportamento (Ajzen, 1988; 1991). A perspectiva da TAP parte da premissa de que o fator central é a intenção do indivíduo em realizar a ação (Ajzen, 1991). Em se tratando de leitura, é evidente que todas as pessoas envolvidas neste processo estão empenhadas positivamente em alcançar sucesso nesta tarefa educacional. Na TAP, o conceito de Controle Comportamental Percebido (CCP), isto é, como a intenção de agir é influenciada pela percepção que o indivíduo tem em relação à própria capacidade de realizar o comportamento, é um adicional que pode ser explorado para desvelar as crenças relacionadas à leitura, pois nem sempre a intenção se traduz em ação, mostrando que a capacidade de realizar uma ação é tão importante quanto à intenção de fazê-la.

Assim sendo, este estudo compreende que a aplicação da Teoria da Ação Planejada (TAP) no estudo das crenças sobre leitura na comunidade escolar oferece um arcabouço teórico robusto para compreender como diferentes membros educacionais formam suas percepções, intenções e comportamentos relacionados ao processo de aprendizagem da leitura, considerando tanto as influências sociais quanto a percepção individual de capacidade para contribuir com esse processo educacional. Como dito acima, nem sempre a intenção se traduz em ação, de modo que a capacidade de realizar é tão importante quanto à intenção. Se uma pessoa acredita que saber ler causa sucesso na vida pessoal (crença), e considera que ler é algo bom (atitude), e também acredita que seus amigos e

familiares aprovam o ato de saber ler (norma subjetiva), é provável que ela tenha a intenção de ler e, portanto, se esforce para realizar esta ação.

Ressalte-se que:

> [...] sistemas de crenças são bons indicadores das decisões que os indivíduos fazem através de suas vidas. Ele argumenta que a autoeficácia, o autoconceito, a autoestima, o lócus de controle, as crenças epistemológicas, as crenças do sujeito, as crenças sobre leitura, matemática, ciências, entre outros domínios, são campos onde as crenças têm um papel efetivo (Pajares, 1992 *apud* Gomes; Borges, 2008, p. 38-39).

Buscando o conceito de grupo da Psicologia Social, assim contextualizando com comunidade escolar, encontramos em Myers (2014) a existência de definições duas das quais levam ao seguinte questionamento: Considerando a comunidade escolar um grupo, os seus membros interagem entre si? Responda-se:

> O especialista em dinâmica de grupo Marvin Shaw (1981) afirmou que **todos os grupos têm uma coisa em comum: seus membros interagem. Por isso, ele define um grupo como duas ou mais pessoas que interagem e se influenciam mutuamente** (*apud* Myers, 2014, p. 217) (grifo meu).

> Além disso, observa o psicólogo social John Turner (1987), da *Australian National University*, [que] os grupos percebem a si mesmos como **nós**, em contraste com **eles**. Na verdade, então, um par de parceiros de corrida constitui um grupo. Grupos diferentes nos ajudam a atender diferentes necessidades humanas – de afiliar-se (pertencer e conectar-se com outros), de realizar e de adquirir uma identidade social (Johnson *et al*., 2006) (*apud* Myers, 2014, p. 217) (grifos do autor).

Acrescente-se que a indefinição conceitual de "comunidade escolar" nos dispositivos legais, especificamente em Leis e Decretos que abordam o tema da leitura, é um problema na formulação de uma política pública, em cujo ciclo tem necessidade de definição clara dos membros envolvidos em todas as etapas para garantir articulação, eficiência e legitimidade ao processo (Secchi, 2013). No modelo de ciclo de políticas, na identificação do problema, são os cidadãos, movimentos sociais e especialistas que ajudam a trazer demandas reais à agenda pública. Na formulação de alternativas, a participação de técnicos, acadêmicos e organizações da sociedade civil amplia o repertório de soluções. Durante a tomada de decisão, são gestores que assumem a responsabilidade de escolher a proposta mais adequada. Na implementação, gestores públicos e parceiros locais precisam estar articulados para garantir que a política funcione na prática. A avaliação depende da atuação conjunta de pesquisadores, órgãos de controle e usuários para verificar resultados e impactos. Além disso, a etapa de reformulação ou extinção da política exige o envolvimento de todos esses membros, assegurando que decisões sejam baseadas em evidências e no contexto. No contexto específico das

políticas públicas de leitura no Brasil, a ausência de uma definição explícita de "comunidade escolar" compromete a identificação dos membros responsáveis e de seus respectivos papéis, gerando lacunas na implementação e avaliação dessas políticas. Quando os mesmos não se reconhecem claramente como parte integrante dessa comunidade, ou quando desconhecem o significado pleno dessa designação, cria-se um cenário de responsabilidades difusas e atuação fragmentada. Essa indefinição pode resultar em políticas que não alcançam seus objetivos, uma vez que os diferentes membros não compreendem adequadamente seus papéis e responsabilidades no processo de promoção da leitura. Desse modo, cabe frisar que, dentre as teorias da Psicologia Social, particularmente a Teoria da Ação Planejada (TAP) possibilita compreender como as atitudes em relação às políticas públicas sobre leitura e o controle comportamental percebido influenciam a efetividade das ações realizadas por cada membro da comunidade escolar.

Considerando nesse momento o termo "leitura", este também não tem uma definição explícita nos dispositivos legais. No entanto, considerando estudos acadêmicos, sabe-se que a leitura se revela como uma habilidade complexa e multifacetada, fundamental para a formação social e cognitiva do indivíduo e sua inserção na cultura, além de ser compreendida não apenas como uma competência técnica de decodificação, mas como um processo que envolve diferentes modelos explicativos ancorados em diversos paradigmas e concepções de língua requerendo tanto o domínio do reconhecimento de palavras quanto dos processos de compreensão para alcançar a fluência e o desenvolvimento pleno da competência linguística.[2]

[2] Análises sobre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), tratando de leitura, respaldam esta abordagem complexa e multifacetada: "Da fala à leitura: efeitos da escolarização em um estudo longitudinal de curta duração" (Melo, 2026); "Disfluência como pista de fluência na leitura em voz alta (Souza, 2026)"; "Habilidades socioemocionais no contexto da inclusão: demarcações conceituais, legais e desafios de implementação no Instituto Federal de Sergipe campus Estância" (Lima, 2026); "O vocabulário emocional de estudantes do ensino fundamental" (Corrêa, 2025); "Teste cloze: modelos de leitura e correção automática para diagnóstico da compreensão leitora" (Freitas, 2025); "O preenchimento de lacunas de aspecto verbal em Teste Cloze: pistas de compreensão em leitura" (Santos, 2025); "The use of the cloze test in reading comprehension assessment in Brazil: postpandemic challenges" (Freitas *et al*., 2025); "NLP and education: Using semantic similarity to evaluate filled gaps in a large-scale Cloze test in the classroom" (Gois *et al*., 2025); "Eficiência na leitura: medidas de precisão e velocidade entre alunos do colégio de aplicação da Universidade Federal de Sergipe" (Cardoso *et al*. 2024); "Panorama da variação /no/~/ndo/ em morfema de gerúndio no português sergipano: um estudo de produção e percepção" (Menezes, 2024); "Projeto de ensino para 6º e 7º anos: desenvolvendo a automaticidade na decodificação em estudantes PcD" (Machado *et al*., 2023); "Fluência em leitura oral como avaliação diagnóstica de leitura de estudantes do 6º ano" (Santos; Machado, 2022); "Da fala para a leitura em voz alta: variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental" (Sá, 2019); "O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe: entre excelência e referência" (Bispo, 2018); "Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade

Para esta tese, assumimos que leitura se desenvolve tanto no contexto familiar como escolar. O ambiente familiar, através de práticas como a contação de histórias constitui etapa essencial no aprendizado inicial, embora frequentemente desvalorizada por questões de desconhecimento sobre a importância de seu incentivo ou pela falta de disponibilidade dos responsáveis. No contexto brasileiro, essa concepção se confronta com desafios estruturais evidenciados pela persistente dificuldade dos estudantes em desenvolver a leitura na idade esperada, o que sugere que fatores como crenças limitantes da comunidade escolar e problemas na formação de leitores ao longo do Ensino Fundamental interferem no seu aprendizado.

A proposição de políticas públicas voltadas para a leitura é produtiva no cenário brasileiro. Por exemplo, o Plano Nacional do Livro e Leitura surgiu em 2006 como resultado de ampla articulação entre governo federal, sociedade civil e setor privado, estruturado em quatro eixos: democratização do acesso, fomento à leitura e formação de mediadores, valorização institucional da leitura e desenvolvimento da economia do livro. Esta iniciativa envolveu todos os níveis governamentais e organizações não-governamentais através de termos de adesão. Posteriormente, o Plano Nacional do Livro e Leitura foi elevado à categoria de política pública pela Lei n. 13.696/2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita. Paralelamente, surgiu a Lei 12.244/2010, estabelecendo a universalização das bibliotecas escolares, posteriormente modificada pela Lei n. 14.837/2024, que criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Como se pode ver, uma mesma política reaparece mais de uma vez, e este é apenas um caso; nas esferas estaduais ocorre o mesmo. A multiplicidade de políticas para leitura com diferentes focos, cronologias e estruturas institucionais, pode ter efeitos nas crenças e práticas relacionadas à leitura dentro do contexto escolar, influenciando como educadores, gestores e estudantes compreendem e implementam as políticas de promoção da leitura em seus contextos específicos, e adicionando mais uma camada de complexidade para a compreensão das crenças da comunidade escolar sobre leitura.

Desse modo, se a Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação enquanto compromisso do estado, da família e da sociedade, e as legislações subsequentes ressaltam que o aprendizado da leitura é um compromisso de todos, questiona-se: A comunidade escolar, enquanto grupo social, reconhece quem a integra? O compartilhamento das crenças entre os membros da comunidade escolar e as políticas

---

na decodificação para a compreensão leitora" (Machado, 2018); "Desempenho em leitura e resolução de problemas matemáticos na Prova Brasil" (Matos, 2018).

públicas sobre leitura tem relevância para a sua execução? Qual a relação entre crenças, leitura e comunidade escolar? Será que a comunidade escolar se reconhece como corresponsável pelo aprendizado da leitura, conforme sugerido nos dispositivos legais e, pelos resultados das avaliações de larga escala?

Considerando a problematização apresentada, o objetivo geral desta tese é analisar as crenças da comunidade escolar sobre leitura, considerando a realidade do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Os objetivos específicos desta tese foram:

- Sistematizar os estudos acerca de crenças sobre leitura e os estudos referentes a crenças na perspectiva da TAP, para constituir o panorama teórico-metodológico a partir do estado da arte;
- Mapear os dispositivos legais sobre leitura, explorando cronologicamente as políticas públicas relacionadas à leitura no Brasil, e explorando conceitualmente as abordagens de leitura e de comunidade escolar;
- Realizar estudo empírico das crenças sobre leitura com membros da comunidade escolar (estudantes, responsáveis/pais, professores, gestores e funcionários de suporte) do Colégio de Aplicação da UFS, a fim de identificar os efeitos dos dispositivos legais.

A presente pesquisa se encontra vinculada ao projeto "Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura", desenvolvido em parceria com UFSC, UFS, UFC, UFRN, PUC-RIO, PUC-RS, UFAC e UFRA, acerca dos impactos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento da linguagem oral de crianças e das habilidades precursoras de leitura e de decodificação básica de crianças e de adultos.

A escolha do Colégio de Aplicação (CODAP/UFS) como lócus da pesquisa segue uma trajetória de investigações já desenvolvidas nesta instituição, em uma parceria estabelecida com o Laboratório Multiusuário de Informática e Documentação Linguística (LAMID), ao qual é vinculado o Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS), liderado pela Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag. Dentre outros, também citados na segunda nota de rodapé desta tese, destaquem-se os seguintes, por terem um diálogo efetivo: Da fala à leitura: efeitos da escolarização em um estudo longitudinal de curta duração" (Melo, 2026); "Disfluência como pista de fluência na leitura em voz alta (Souza, 2026)"; "Habilidades socioemocionais no contexto da inclusão: demarcações

conceituais, legais e desafios de implementação no Instituto Federal de Sergipe campus Estância" (Lima, 2026); "Teste cloze: modelos de leitura e correção automática para diagnóstico da compreensão leitora" (Freitas, 2025); "O preenchimento de lacunas de aspecto verbal em Teste Cloze: pistas de compreensão em leitura" (Santos, 2025).

Vale destacar que esta tese integra o Projeto Guarda-Chuva denominado "O Desempenho de Estudantes do Ensino Fundamental em Avaliações de Leitura", que contou com a participação de Bruna Lima Corrêa, Flávia Oliveira Freitas, Gislane Evangelista dos Santos e Lucas Santos Silva, discentes de Pós-graduação em Letras e pesquisadores do GELINS. O referido Projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Nesta tese, defende-se que a compreensão do baixo desempenho em leitura na educação básica brasileira exige ir além da descrição de políticas públicas e resultados de avaliações, incorporando a análise das crenças da comunidade escolar sobre leitura, estruturadas à luz da Teoria da Ação Planejada. Partindo da lacuna de instrumentos específicos no contexto nacional, sustenta-se que a construção e validação de um instrumento de crenças sobre leitura, capaz de integrar dimensões comportamentais, normativas e de controle percebido, é condição necessária para diagnosticar a corresponsabilidade da comunidade escolar e orientar intervenções mais efetivas em políticas e práticas de promoção da leitura.

Esta tese está estruturada em capítulos, atendendo ao disposto na Instrução Normativa nº 01/2022 do PPGPSI/UFS. A sequência dos capítulos foi elaborada de modo a manter o encadeamento lógico e a coerência interna, assegurando que o conjunto se configure como um trabalho único e articulado, conforme previsto pela normativa (Universidade Federal de Sergipe, 2022).

O primeiro capítulo apresenta o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa, desenvolvendo uma revisão sistemática da literatura dos últimos dez anos sobre crenças acerca da leitura, analisada através da Teoria da Ação Racional/Teoria da Ação Planejada (TAR/TAP). O capítulo explora os conceitos de crenças, atitudes e comportamentos relacionados à leitura, estabelecendo as bases conceituais para compreender como diferentes membros da comunidade escolar percebem e significam a leitura enquanto processo de aprendizagem e cidadania, fornecendo os fundamentos necessários para a análise empírica posterior.

O segundo capítulo, a partir de uma análise sistemática das políticas educacionais brasileiras voltadas para a leitura, estabelece a linha do tempo desde a Constituição

Federal de 1988 até o Decreto n. 12.166 de 2024, que regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). O mesmo se encontra fundamentado no artigo "Avaliação de larga escala e políticas de leitura: um estudo sob a perspectiva da teoria da ação planejada" (Monteiro; Freitag, 2025). Além disso, é apresentada comparação entre as matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as médias de proficiência em Língua Portuguesa ao longo dos diferentes marcos normativos, desde o Decreto n. 519 de 1992 até o Decreto 12.166 de 2024. Como método, o corpus legislativo é explorado por análise de similitude para identificar os elementos das políticas públicas de leitura e suas implicações para o desenvolvimento de crenças sobre leitura na comunidade escolar, estabelecendo o contexto normativo que influencia as práticas educativas.

No terceiro capítulo, é apresentado a análise empírica e estatística das crenças sobre leitura de todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, pais e/ou responsáveis, professores, equipe da gestão escolar e funcionários (seguranças, agentes de limpeza, estagiários, bolsistas). O objetivo específico foi investigar como essas diferentes perspectivas se articulam e influenciam o ambiente escolar, analisando as convergências e divergências nas crenças sobre leitura entre os diferentes membros. À luz da TAP, discutimos como as experiências e crenças desses membros contribuem para a construção coletiva do significado de "comunidade escolar" e seu impacto no desenvolvimento da cultura de leitura na instituição educativa, integrando todas as perspectivas para uma compreensão holística do fenômeno estudado.

CAPÍTULO I

1 LEITURA, CRENÇAS E COMUNIDADE ESCOLAR

No presente capítulo, encontram-se os principais conceitos da Teoria da Ação Racional (TAR) e da Teoria da Ação Planejada (TAP), ambas desenvolvidas por Fishbein e Ajzen, expoentes da Psicologia Social no que se refere ao estudo sobre o construto "crenças". Também aborda acerca de conceitos de crenças, atitudes e comportamentos, assim como do aprendizado da leitura e de comunidade escolar.

1.1 O Conceito de Leitura

A leitura é uma das capacidades cognitivas mais pesquisadas desde o século XIX, e, trata-se da "capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia" (Morais, 2004, p. 109). O ato de ler, apesar de envolver capacidade sensorial, é essencialmente uma capacidade cognitiva, considerando que abarca uma rede neuronal com operações automatizadas, e que "esse leque de perfis de competência só pode ser explicado por meio de uma abordagem científica da leitura [...] a da psicologia cognitiva" (Morais, 2004, p. 37).

Uma teórica norte-americana de destaque Linnea Carlson Ehri (1995) criou a Teoria das Fases de Leitura de Palavras. Para a autora , a leitura fluente é a completude dessas etapas, nas quais ocorre conexão entre grafemas, fonemas e significados, com destaque no mapeamento ortográfico. Assim, o domínio dessas conexões se reflete na memorização de palavras pelo leitor, o que se dá automaticamente, sendo desnecessário decodificar letra por letra. Ehri (2014 *apud* Freitag, 2020, p. 13) explica que "o aprendiz precisa construir seus mapas ortográficos, estabelecendo conexões entre letras e sons de modo a ligar a grafia, a pronúncia e o significado das palavras na memória".

Neste sentido, concorda-se com Morais (2004) e com Ehri (1995), visto que a leitura não é um processo simples, de modo a exigir conhecimento por parte de todos aqueles que se empenham em contribuir com o desenvolvimento do aprendizado da leitura.

Na literatura, muitas são as correntes teóricas e os modelos por elas trazidas e que explicam o processamento da leitura, a exemplo dos três seguintes trabalhos, os quais versam sobre o tema "leitura", todos eles tendo como campo de prática o CODAP/UFS:

A pesquisa de Machado (2018) teve como objetivo identificar o comportamento dos perfis de leitores, na perspectiva assumida por Morais (2004). Para a avaliação da fluência em leitura oral, construiu um modelo de leitura, considerando o constructo teórico em que a automaticidade na decodificação é tratada como preditora na construção do sentido do texto. Esta abordagem de leitura pressupõe os modelos de dupla rota de leitura em voz alta (Coltheart *et al*., 2001; Coltheart, 2013), de compreensão de leitura (Perfetti *et al*., 2013; Perfetti; Stafura, 2014) e de monitoramento da compreensão da leitura (Oakhill *et al*., 2005; Efklides, 2008). Tomando como base os processos de leitura desse modelo, aferimos as três dimensões da fluência em leitura oral: precisão, velocidade e prosódia. Essas três dimensões, tomadas em conjunto, permitem identificar processos de automaticidade na decodificação que levam à compreensão da leitura. Para verificar a compreensão em leitura, um teste baseado na matriz de referência de Língua Portuguesa e na escala de proficiência da Prova Brasil foi construído, utilizando itens dessa avaliação disponibilizados na Plataforma Devolutivas Pedagógicas. O teste de fluência em leitura oral de Deno (2003) baseou-se no método *Curriculum-Based Measurement*, atendendo aos procedimentos da análise de 1 minuto de leitura em voz alta de dois textos adequados ao nível de escolaridade do leitor. Participaram deste estudo 74 estudantes do 6º ano e 72 do 9º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Sergipe: Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP) e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). A autora concluiu que o "conceito de leitura enquanto processos de decodificação com automaticidade que levam à compreensão do texto lido, considerando os aspectos de precisão, velocidade e prosódia da leitura" baseiam-se na fluência em leitura oral (Machado 2018, p. 22).

A primeira etapa da pesquisa de Matos (2018) teve por objetivo identificar as fronteiras cognitivas entre a leitura e a matemática. Do ponto de vista pedagógico, as duas disciplinas são estanques e separadas. Do ponto de vista cognitivo, embora as duas áreas do conhecimento acessem circuitos neurais distintos, ambas compartilham processos de representação e recuperação de informação simbólica, atenção, memória funcional e de controle cognitivo, o que mostra a aproximação em termos de processamento cognitivo. A segunda etapa consistiu na elaboração de um teste padronizado aos moldes da Prova Brasil, de modo a permitir o acompanhamento do desempenho individual do estudante. Os testes foram elaborados a partir dos itens disponíveis no site da Plataforma Devolutivas Pedagógicas do Inep. Elegeu dois critérios de seleção utilizando os níveis das escalas de proficiências e os tópicos da Matriz de Referência de cada área/série

avaliadas. Os itens foram distribuídos conforme estratificação de níveis de dificuldades: fácil, médio e difícil. Os mesmos foram testados para identificar o grau de dificuldade em três parâmetros: discriminação, probabilidade de acerto ao acaso e grau de dificuldade, seguindo os preceitos da Teoria de Resposta ao Item. Após a validação do teste elaborado, a pesquisadora iniciou a terceira etapa, cujo objetivo foi comparar o desempenho dos estudantes em leitura e em resolução de problemas. Participaram da pesquisa 227 alunos dos 6º e 9º anos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Sergipe (estadual e federal), com idades entre 10 e 19 anos. A autora concluiu que o desempenho na Prova Brasil de Matemática tem relação com o desempenho na Prova Brasil de Língua Portuguesa, destacando-se a associação da resolução de problemas com a proficiência em leitura, de forma a sinalizar "a necessidade de trabalho pedagógico articulado entre as duas disciplinas para maior efetividade nos resultados" (Matos, 2018, p. [n.p.]).

No estudo de Freitas (2025), o Teste Cloze foi utilizado, o qual foi desenvolvido pelo jornalista Wilson Taylor em 1953 para aferir a leiturabilidade de textos em língua inglesa, desde então o Teste Cloze é amplamente utilizado na aferição da compreensão leitora e integra estudos na área da psicologia e outras ciências cognitivas, juntamente com outros instrumentos. O mesmo pode ser aplicado de forma individual, em um consultório psicológico, quanto em ambiente escolar, representando uma coleta em larga escala (Taylor, 1953; 1957). Pela utilização do Teste Cloze como instrumento de coleta de dados, esta foi realizada em quatro momentos, com quatro tipos diferentes de texto, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Os textos foram aplicados ao longo de 2024 e suas respostas analisadas. A pesquisadora concluiu que não é eficaz promover estudantes de série sem que estes tenham domínio básico da leitura, problema a ser superado, somente, com o envolvimento de membros da comunidade escolar.

Fazendo referência ao aprendizado da leitura nos Estados Unidos, na década de 90 do século XX, em que especialistas buscavam aumentar a qualidade de instrução fônica em programas de leitura inicial, Morais (2004) menciona que, para que isso aconteça:

> [...] depende também, indiretamente, do apoio concedido ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas. Quando se reúnem as condições materiais e cognitivas de atividade de leitura, a dimensão pessoal da leitura pode realmente expandir-se. A experiência de vida impregna inevitavelmente o exercício da leitura (Morais, 2004, pp. 25-26).

Analisando o cenário brasileiro, é observado que há lacunas na formação de leitores, as quais se acirram no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Anos), pois o estudante avança nas séries, mas não consegue ler com fluência (Freitas, 2025; Freitag; Tejada, 2024; Freitag, 2020; Machado, 2018).

De acordo com Machado (2018, p. 22): "A fluência em leitura oral funda-se no conceito de leitura enquanto processos de decodificação com automaticidade que levam à compreensão do texto lido, considerando os aspectos de precisão, velocidade e prosódia da leitura".

Convém mencionar que são muitos os métodos das políticas públicas que investigam o ciclo avaliação e planejamento em leitura. Existem diferentes dispositivos legais sobre leitura (os quais são detalhadamente analisados no Capítulo II), a exemplo do Decreto n. 519, de 13 de maio de 1992 e da Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), além de instrumentos de verificação de aprendizagem de leitura, além do SAEB, como: Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sendo todos incorporados pelo SAEB.

Além desses, há uma profusão de leis, decretos, portarias etc. para promover e incentivar a leitura. Um deles é o Decreto n. 11.556 de 12 de junho de 2023, que estabelece o compromisso com a alfabetização mobilizando de forma conjunta as esferas federal, estaduais e municipais:

> Art. 1º Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.
> Art. 2º Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica das políticas, dos programas e das ações decorrentes do Compromisso.
> [...]
> Art. 5º São objetivos do Compromisso:
> I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
> II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.

Como se pode ver, a leitura é uma preocupação constante por parte do Governo Federal e a prova disso é a mais recente Portaria do MEC que irá consolidar o Decreto acima descrito. A Portaria do MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o qual visa realizar formação permanente

a docentes da Educação Infantil no intuito de desenvolver a cultura da leitura, escrita e oralidade no cotidiano das crianças (Brasil, 2025).

Freitag (2015) alerta quanto à dissonância entre teoria e prática que se encontra presente na formulação de diferentes programas brasileiros:

> O cenário atual da educação básica no Brasil vem sendo modelado por uma série de políticas públicas de estado que vem sistematicamente instituindo avaliações seletivas e diagnósticas de larga escala, como Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem. Tais políticas educacionais são pautadas em diretrizes curriculares que, em muitos casos, não dialogam com as diretrizes da academia (universidades e centros de pesquisa e de formação docente) que forma os professores e produz o conhecimento que respalda a estruturação dos documentos norteadores, configurando uma tensa relação dissonante entre a teoria – os pressupostos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – e a prática – o modo como as habilidades são avaliadas pelos exames (Freitag, 2015, p. 49).

No âmbito internacional, enquanto instrumento avaliativo existe o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) tradução de *Programme for International Student Assessment* (PISA), criado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual é aplicado a cada três anos em estudantes adolescentes de 15 anos de idade, tendo como foco avaliar leitura, matemática e ciências. É importante destacar que o PISA vem sendo aplicado no Brasil desde a sua primeira edição no ano 2000, e, em relatório de 2006 já confirmava desempenho negativo no quesito leitura (Peres; Gonçalves, 2009).

Mais recentemente em 2021, crianças brasileiras entre 9 e 10 anos de idade, estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I, participaram pela primeira vez do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) tradução de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), o qual foi criado desde 2001 pela Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA), com aplicação a cada cinco anos e que avalia a compreensão leitora na infância. Os resultados do PIRLS, revelou que os nossos estudantes brasileiros obtiveram " [...] uma pontuação média de 419 pontos em compreensão leitora [...] inferior a 58 do total de 65 países e regiões de referência dessa avaliação [...] não é significativamente diferente dos estudantes de Kosovo (421) e Irã (413), mas é estatisticamente superior ao desempenho da Jordânia (381), Egito (378) e África do Sul (288)" (INEP, 2023, p. 37). Destaque-se que no PIRLS, a legenda da escala pedagógica, demarca em pontos, o seguinte: 625 (avançado); 550 (alto); 475 (intermediário); 400 (baixo) e < 400 (abaixo do baixo).

No entanto, não se trata da imprescindibilidade de testar os estudantes através dos referidos instrumentos de verificação leitura, porém, cabe destacar que diversos são os

programas que verificam o processamento de leitura. Mas, a quem compete esse trabalho? A leitura é um compromisso de todas as áreas, muito embora no cotidiano de trabalho, a população e até alguns professores acreditem que se trata de uma habilidade específica a ser desenvolvida somente pela área de Língua Portuguesa – algo que ficou ainda mais acirrado no período pós-pandemia da COVID-19, e bastante constatado no período que antecede as aplicações das avaliações oficiais de leitura, em que esses professores são recrutados para realizarem revisões de conteúdos, enquanto os das demais áreas não são (Freitas, Menezes, 2024; Cardoso, Menezes, Freitas, Freitag, 2024).

Convém salientar que não cabe aos protocolos de verificação solucionar o problema da leitura, o que pode ser comprovado pelos inúmeros programas criados. Desse modo, cabe saber se as crenças da comunidade escolar interferem nesse processo. Outrossim, aquele que não lê pode entrar no rol da patologização e, algumas das vezes, peregrinam consultórios médicos na tentativa de uma resolução do problema (Freitag *et al*., 2014). Neste sentido, Souza (2026) afirma que as disfluências (quaisquer descontinuações no fluxo da fala) são expressões próprias do processo de automatização da leitura, o que auxilia em atividades que envolvam avaliações pedagógicas ou clínicas.

No tocante à aprendizagem da leitura, a Psicologia Social oferece um caminho para essa investigação, à medida que discute crenças, comportamentos, atitudes, relacionamentos sociais, valores humanos e outros temas subjacentes, os quais podem estar sendo investigados junto aos estudantes, professores, responsáveis pelos estudantes e funcionários da escola em suas diferentes funções.

Apresentando uma perspectiva social na correlação entre linguagem e escola, Soares (1989) aborda as pesquisas realizadas por autores referências na área de Sociolinguística, como Bernstein, Labov e Bordieu, que nos alertam quanto aos rótulos do preconceito que são colocados pela escola e sistemas educacionais ao longo da história, na tentativa de penalizar um único culpado (o estudante) para o fracasso escolar, em detrimento da não compreensão de um panorama social complexo no qual se dá a relação entre a linguagem e a sociedade, onde se engendra uma luta entre classes dominantes (que representa o capitalismo) e dominadas (que representa os trabalhadores).

Assim, devido a um modelo etnocentrado nas classes sociais dominantes, o qual despreza a existência de uma pluralidade cultural (Soares, 1989), não seria o estudante quem fracassa, pois, na verdade, o que ocorre é que ele não se reconhece no universo que a escola lhe apresenta. Desse modo, seja na comunicação falada ou nos temas trazidos para debate, muito pouco ou às vezes nada do que é discutido faz qualquer vértice com o

seu cotidiano e dilemas dele advindos, como por exemplo: problemas ambientais locais, dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos seus familiares e que repercute na sua qualidade de vida e na daquela comunidade entre outros.

No âmbito desta tese, o foco recai sobre a leitura enquanto prática social e competência de compreensão que atravessa diferentes etapas da escolarização, e não sobre o processo inicial de alfabetização. Ser alfabetizado, no sentido de dominar o sistema de escrita alfabética e decodificar palavras, não garante, por si só, uma leitura proficiente, uma vez que a compreensão envolve processos cognitivos mais complexos, como integração de informações, inferência e uso de conhecimentos prévios (Brasil, 1998).

Neste sentido, de acordo com a Introdução aos PCNs:

> A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca, em um dos seus artigos, que toda pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender (Brasil, 1998, p. 17).

Carvalho (2011) distingue alfabetização do conceito de literacia e sustenta que o ensino da compreensão em leitura responde a demandas contemporâneas que ultrapassam o aprender a decodificar, enfatizando a leitura como ferramenta para aprender, agir e participar socialmente.

Cabe explicar que, embora não seja um documento analisando neste estudo, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) (2019) faz referência à "literacia", de modo que importa diferenciá-lo de "leitura", tendo em vista o contexto desta tese. Assim sendo, conforme sua própria denominação, trata-se de um documento que fala sobre alfabetização e não sobre leitura.

Desse modo, a palavra "literacia" surgiu no Reino Unido, no final do século XIX, a partir de estudos do acadêmico galês Raymond Williams, assim como do sociólogo britânico Richard Hoggart e, mais tarde, do norte-americano Eric Donald Hirsch. Com o passar do tempo, a expressão já não abrangia apenas "alfabetização", de modo que passou a abarcar competências culturais e sociais. Sua difusão internacional alcançou, dentre outros países, Portugal e Brasil, com significados expandidos (Rosa, 2021; Hirsch, 1987; Williams, 1976; Hoggart, 1957).

Ainda neste sentido, o artigo de Carvalho e Souza (2011), bem como de Mendes e Velosa (2016), este segundo como parte do Dossiê "Literatura, infância e espaços escolares", e ambos de Portugal, também mencionam a expansão do termo "literacia", ou seja, abrange não apenas a "alfabetização".

Adicionalmente, pesquisas recentes sobre fluência em leitura mostram que, nas fases iniciais do desenvolvimento leitor, a decodificação e a automatização (número de palavras lidas por minuto, acurácia, prosódia) têm relação mais forte com a compreensão, mas que, conforme essas habilidades se consolidam, o foco pedagógico se desloca progressivamente para a compreensão de textos e para o uso da leitura em contextos acadêmicos e sociais mais complexos.

A esse respeito, a pesquisa realizada por Meggiato *et al*. (2025), acerca de fluência na leitura, encontra-se voltada para promover uma melhor compreensão do conceito, assim colaborando para as práticas de ensino e avaliação. Tiveram como objetivo examinar a produção científica sobre a definição de fluência e sua relação com a compreensão leitora sob a perspectiva da psicologia cognitiva. Essas autoras concluíram que é imprescindível avançar na definição de fluência.

Por sua vez, Martins-Reis *et al*. (2023) pesquisaram se a fluência e a compreensão leitora variam ao longo do 3º ano do Ensino Fundamental, de forma que tornem possível seu emprego como indicadores de desempenho em leitura, o que foi confirmado com a pesquisa de campo, por elas realizada, envolvendo quatro avaliações com 53 crianças.

Klauda e Guthrie (2008) investigaram as relações de três níveis de fluência de leitura, sendo eles a palavra individual, a unidade sintática e a passagem inteira, com a compreensão de leitura. Participaram do estudo 278 alunos do 5º ano, com habilidades de leitura heterogêneas, ou seja, com diferentes níveis de proficiência. O estudo afirma que há um efeito de automaticidade na velocidade de reconhecimento de palavras e um efeito semelhante à automaticidade relacionado à habilidade de processamento sintático.

Assim sendo, retomando o conceito de leitura de Morais (2004, p. 109), qual seja "capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia", e que embora abranja capacidade sensorial, trata-se de uma capacidade fundamentalmente cognitiva, porque envolve uma rede neuronal com operações automatizadas, e que "esse leque de perfis de competência só pode ser explicado por meio de uma abordagem científica da leitura [...] a da psicologia cognitiva" (Morais, 2004, p. 37). Portanto, entendemos que o ato de ler não se configura como um processo linear. Para que o ser humano possa ler dependerá de estímulos visuais e

auditivos, da memória, da decodificação das letras e palavras. Trata-se, portanto, de todo um aprendizado que depende de uma instrução, sendo importante destacar a ocorrência de conexões cerebrais neurofisiológicas, mas também do momento histórico, marcado pela cultura (troca com o meio em que está inserido, experiências vividas e sentidas).

1.2 As Crenças

Crenças se constituem construtos que mais se destacam na Psicologia Social (Freedman *et al*. 1970; Rodrigues *et al*., 2009 *apud* Roazzi *et al*., 2014).

Myers (2014) contextualiza que os primeiros estudos de Psicologia Social datam de 1898, a qual, porém, ganhou maior notoriedade a partir da Segunda Guerra Mundial. Trata-se de uma área que buscará saber sobre: o pensamento social (como percebemos a nós mesmos e aos outros; em que acreditamos; julgamentos que fazemos; nossas atitudes), a influência social (cultura; pressões para se conformar; persuasão; grupos de pessoas) e as relações sociais (preconceito; agressão; atração e intimidade; ajuda). O referido autor a define como: "o estudo científico de como as pessoas pensam, influenciam e se relacionam umas com as outras [...] se situa na fronteira da psicologia com a sociologia [...] estuda nosso pensamento, nossa influência e nossos relacionamentos fazendo perguntas que intrigam a todos" (Myers, 2014, p. 28).

Os comportamentos executados cotidianamente pelas pessoas geram consequências tanto para a vida pessoal, como para a sociedade, em seus mais diversos âmbitos, como: educação, saúde, lazer, meio ambiente, segurança. Compreender esses comportamentos se torna necessário para explicar a complexidade de problemas sociais existentes em cada contexto sócio-histórico, e atuar sobre eles, de modo a oferecer alternativas de solução.

1.1.1 Crenças, atitudes e comportamentos na Psicologia Social

As crenças, assim como os comportamentos e as atitudes são construtos da Psicologia Social, um ramo da psicologia com diferentes tradições teórico-metodológicas (Camino *et al*., 2013), e, segundo Allport (1985 *apud* Aronson *et al*., 2015, p. 4), essas áreas dizem respeito ao "[...] estudo científico do modo como os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos das pessoas são influenciados pela presença concreta

ou imaginada de terceiros: pais, amigos, empregadores, professores, estranhos de fato, por toda a situação social".

Fishbein e Ajzen (1977) conceituam crenças como a referência que um indivíduo tem sobre um determinado objeto, ou o vínculo percebido entre o objeto e algum atributo.

Alguns autores, no decurso histórico, tentaram conceituar o construto de atitudes. Neste sentido, Spencer (1862) define atitude como a conduta mental legitimada pela pessoa mediante debates ou ao ouvir argumentos. Conforme Murphy (1935), atitude consiste em uma organização, de certo modo prolongada, de processos cognitivos e emocionais quanto a objetos sociais, que prepara a pessoa para reagir de um modo específico.

Destaque-se o conceito de atitude atribuído por Allport (1935), uma vez que o mesmo coligiu mais de cem conceitualizações de atitude, tendo, sobretudo, verificado que esse construto é multidimensional e, portanto, não devia ser explicado e compreendido apenas pela sua dimensão afetiva. E, segundo Fishbein; Ajzen, 1971; Ajzen; Fishbein, 1980; Triandis, 1974 " (*apud* Roazzi *et al.* , 2014, p. 177), a "[...] visão multidimensional seria, posteriormente, a predominante do construto, qual seja, a de que a atitude seria composta não só pelo componente afetivo, mas também pelos cognitivo e conativo".

Já comportamento consiste em uma ação observável realizada por uma pessoa em relação a um objeto ou situação específica, em um tempo e contexto determinados (Fishbein; Ajzen, 1977).

1.1.2 Teoria da Ação Racional e da Ação Planejada

Neste trabalho, utiliza-se uma das teorias da Psicologia Social, chamada de Teoria da Ação Planejada (TAP), que consiste em aprimoramento da Teoria da Ação Racional (TAR), que foi desenvolvida pelos psicólogos sociais Fishbein e Ajzen, em 1967, os quais afirmam que: "[...] não podemos conceber intervenções eficazes para resolver problemas sociais sem uma compreensão profunda dos fatores que determinam o comportamento humano" (Fishbein; Ajzen, 2015, p. 1).

Ambas as teorias têm como conceitos centrais: atitude, crença, intenção e comportamento. Ao relacionar atitude e comportamento nos estudos, o interesse maior se concentra em saber quando as atitudes predizem determinados comportamentos. Para

Fishbein e Ajzen (2015, p. 75): “Mais do que qualquer outro construto psicológico, atitude tem estado no centro das tentativas de prever e explicar o comportamento social”.

Desse modo, não é importante somente predizer os comportamentos, mas, também, compreendê-los, considerando o aspecto pessoal e as normas subjetivas referentes à influência social (Lima, D’amorim, 1986). E, sendo, a influência social, por sua vez, “[...] o efeito que palavras, ações ou simplesmente a presença de outras pessoas têm em nossos pensamentos, sentimentos, atitudes ou comportamento” (Aronson *et al.*, 2015, p. 4).

O conceito de intenção “refere-se ao propósito que um indivíduo tem de desempenhar um comportamento” (Lima; D’Amorim, 1986, p. 136), enquanto a atitude, “é uma disposição ou tendência latente para responder com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade a um objeto psicológico” (Fishbein; Ajzen, 2015, p. 75).

Quanto às crenças, elas não são inatas, mas adquiridas através das experiências de vida diária, podendo ser comportamentais, normativas ou de controle, e se modificam de acordo com “[...] características pessoais (por exemplo: personalidade, temperamento, inteligência, valores), fatores sociais e culturais (por exemplo, etnia, raça, religião, educação) e exposição à mídia e outras fontes de informação” (Fishbein; Ajzen, 2015, p. 224). Lima e D’amorim (1986, p. 136) destacam que “[...] cada crença liga um objeto a um atributo, sendo que o primeiro pode ser constituído por conceitos, comportamentos, pessoas, eventos etc., e o segundo, por características, qualidades, consequências, eventos [...].”.

Roazzi *et al*. (2014), ao falarem sobre o construto da atitude na TAR, argumenta que:

> Introduzida por Fishbein em 1967, e revista e aprofundada por Ajzen e Fishbein, no princípio da década de 70, a Teoria da Ação Racional desenvolveu-se no campo da psicologia social, sendo oriunda de um conjunto de estudos realizados acerca do construto das atitudes (Ajzen & Fishbein, 1970; Ajzen, 1971; Fishbein; Ajzen, 1974, 1975; Ajzen; Fishbein, 1980; Lima; D’Amorim, 1985,1986; Tanizaki, 1984 *apud* Roazzi *et al*. 2014, p. 176).

Para Fishbein e Ajzen (1977), diferentemente das crenças, atitudes e intenções, os comportamentos são eventos observáveis e que envolvem quatro elementos: ação, alvo, contexto e momento. Além disso, é importante destacar três tipos de critérios comportamentais: dicotômico (se o indivíduo realizaria ou não um determinado comportamento), de grandeza (valor atribuído a um comportamento) e de frequência (quantas vezes realizou um comportamento) (Fishbein; Ajzen, 2015).

Para Myers (2014), considerando as expectativas de nosso mundo social:

> Nossas crenças às vezes adquirem vida própria. Geralmente, nossas crenças sobre os outros têm base na realidade. Mas estudos sobre viés do experimentador e expectativas dos professores mostram que uma crença errônea de que algumas pessoas são extraordinariamente capazes (ou incapazes) pode levar professores e pesquisadores a conceder a essas pessoas um tratamento especial. Isso pode provocar um desempenho superior (ou inferior) e, portanto, parece confirmar uma suposição que na verdade é falsa. [...] As regras de pensamento que produzem falsas crenças e notáveis deficiências em nossa intuição estatística em geral nos servem bem. Frequentemente, os erros são um subproduto de nossos atalhos mentais que simplificam as informações complexas que recebemos (Myers, 2014, p. 110-111).

Myers (2014), ao citar Fishbein e Ajzen e a TAP, assevera que, para esses autores, as atitudes, as normas sociais percebidas e os sentimentos de controle são determinantes para as intenções, que, por sua vez, direcionam os comportamentos. Segundo eles:

> [...] quando a atitude medida é geral [...] e o comportamento é muito específico [...], não devemos esperar uma correspondência entre palavras e ações [...[Melhor ainda para prever o comportamento [...] é conhecer os comportamentos pretendidos das pessoas e seus controle e autoeficácia percebidos [...[Para mudar hábitos mediante persuasão, é melhor alterarmos as atitudes das pessoas em relação a práticas específicas (Myers, 2014, p. 116- 117).

Muitos são os trabalhos brasileiros na área de saúde, os quais se utilizam ou citam a TAR enquanto modelo teórico-metodológico, como, por exemplo: D' Amorim (2000); Almeida (2010); Duarte e Queiroz (2015); Sousa *et al*. (2018); Andrade (2018); Batista, Saldanha e Furtado (2020). Nesse aspecto, Almeida (2010) reafirma que a TAR vem sendo testada de forma permanente, seja em estudos psicossociais; no campo de redução de danos ao comportamento de risco, ou na implementação de campanhas ligadas à promoção de saúde e prevenção de doenças. No entanto, a TAR também tem sido referência em estudos da área de administração e gestão de pessoas, como pode ser verificado no trabalho de Yen-Tsang; Csillag; Siegler (2012).

O Modelo de Ação Racional foi verificada por Siqueira e Miranda (1988), no estudo que, baseado em análise da intenção de desistir de estudar, objetivou "investigar a real contribuição das variáveis Atitude e Norma Subjetiva na predição da Intenção Comportamental", assim como, fundamentando em dados específicos de um fenômeno que emerge no meio educacional brasileiro, discutir "a efetiva participação dos componentes atitudinal e normativo dentro do referido modelo" (Siqueira; Miranda, 1988, p. 68).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que as referidas autoras utilizaram a TAR na Educação, para investigar a consistência desse modelo. As autoras afirmam que os resultados não contribuem para o pressuposto de Fishbein e Azjen – no qual se basearam – quanto à Norma Subjetiva, o que atribuem à possibilidade de inadequação da questão

apresentada aos participantes da pesquisa, o que torna necessário submeter os achados a novos exames que verifiquem a consistência.

Além disso, é importante contextualizar que, dentro da Psicologia Social, é a TAR que oferece o modelo mais conhecido a respeito de como as atitudes prenunciam o comportamento, mas principalmente em pesquisas que investigam, por exemplo, fatores preditores de comportamentos, como a ingestão de álcool e a utilização de preservativos.

Myers (2014), ao citar Fishbein e Ajzen e a TAP, assevera que, para esses autores, as atitudes, as normas sociais percebidas e os sentimentos de controle são determinantes para as intenções, que, por sua vez, direcionam os comportamentos. Segundo eles:

> [...] quando a atitude medida é geral [...] e o comportamento é muito específico [...], não devemos esperar uma correspondência entre palavras e ações [...] Melhor ainda para prever o comportamento [...] é conhecer os comportamentos pretendidos das pessoas e seus controle e autoeficácia percebidos [...] Para mudar hábitos mediante persuasão, é melhor alterarmos as atitudes das pessoas em relação a práticas específicas (Myers, 2014, p. 116- 117).

A TAP considera tanto os fatores sociais quanto os psicológicos, os quais "perpassam a intenção de realizar um determinado comportamento. Desse modo, a sua colaboração parte de uma compreensão ampliada acerca das crenças que irão envolver e determinar a sua prática" (Fernandes *et al*., 2019, p. 100), e, por isso, torna-se uma abordagem que pode se mostrar produtiva para o estudo de crenças sobre leitura na comunidade escolar.

Assim, considerando o comportamento, fatores sociais e psicológicos são argumentados pela TAP, de forma a se constituir uma teoria que elucida acerca da leitura na comunidade escolar, o que pode ser encontrado em alguns estudos, assim como de: Schüller *et al*. (2017), os quais pesquisaram a leitura extracurricular de estudantes do ensino fundamental, partindo do seguinte questionamento: "Por que as crianças devem ler no tempo livre?". O estudo aponta que crenças sobre a leitura como prática divertida e relaxante, acrescida do estímulo por parte dos pais e professores bem como do controle percebido sobre recursos — livros e tempo — são determinantes para a leitura no tempo livre. Luo *et al*. (2021) investigaram a leitura digital, integrando a TAP ao Modelo de Aceitação de Tecnologias de Davis (1999), e identificaram que atitudes positivas quanto aos e-books, somadas ao controle percebido sobre o domínio tecnológico e a facilidade de uso, esclarecem a intenção de leitura digital. Já Barber e Anderson (2025) pesquisaram a leitura acadêmica e a busca de informações, apresentando que o controle percebido, sobretudo a competência informacional e o acesso a recursos digitais, destacou-se como

preditor da intenção de buscar e ler textos acadêmicos, de forma a superar as normas subjetivas institucionais.

Associando essas três pesquisas, nota-se que, não obstante a relevância das crenças comportamentais e normativas, o controle percebido surge de modo coerente como fator crítico na formação de intenções de leitura, propondo que políticas educacionais favoreçam a promoção de atitudes favoráveis e, sobretudo, a garantia de estruturas adequadas e desenvolvimento de competências que deem autonomia aos leitores.

1.1.3 Crenças em leitura

A opção teórico-metodológica de investigar crenças em leitura (e não processos de alfabetização) alinha-se, desse modo, tanto ao recorte empírico da pesquisa (comunidade escolar ampliada, avaliações de larga escala, políticas públicas de leitura) quanto às evidências de que o desafio atual das escolas brasileiras envolve formar leitores capazes de compreender, interpretar e usar textos em diferentes práticas sociais, mais do que apenas garantir o domínio do código escrito (Carvalho, 2011; Brasil, 2017; Oliveira; Santos, 2006).

Fernandes *et al*. (2019), após revisão sistemática da literatura por eles realizada, verificaram nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Index Psi, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *PsycINFO, Web of Science, Psycology Articles* (PsyArticles) e Public and Medical (PubMed), que, quanto "aos diferentes tipos de comportamento em que a TAP vem sendo utilizada como suporte para as suas predições, foram contabilizados 148 comportamentos distintos, categorizados em três grandes eixos: (I) Prevenção e Saúde; (II) Educação e Tecnologias e (III) Marketing e Empreendedorismo" (Fernandes *et al*., 2019, p. 97). As pesquisas em que "[...] foram identificadas implementações de intervenções baseadas na TAP apresentaram, de modo geral, foco nas questões de saúde, tanto em saúde mental quanto saúde física" (Fernandes *et al*., 2019, p. 98). Quanto aos objetivos de intervenção das mesmas, versavam a respeito de temas como: segurança alimentar, diminuição do suicídio, redução de danos relacionado ao uso de drogas ilícitas, aumento do uso de preservativos em relações sexuais (Fernandes *et al*., 2019). Não foi encontrado nenhum artigo em que associasse a

TAR ou a TAP a crenças sobre leitura, mesmo aqueles associados ao tema Educação e Tecnologia, estão mais voltados em discutir a aquisição de competências digitais.

Apesar de não abordarem crenças sobre leitura à luz da TAR/TAP, Flores e Bortoluzzi (2022) pesquisaram a respeito das crenças de professores do Ensino Fundamental sobre leitura de textos literários. Já Sardinha *et al*. (2015) discutem a promoção da leitura e crenças dos professores do Ensino Básico na escola Portuguesa. Além desses, Peixoto e Leal (2011) pesquisaram sobre crenças maternas acerca de leitura conjunta, tema que, à época, classificaram como pouco pesquisado em Portugal.

A TAP considera tanto os fatores sociais quanto os psicológicos, os quais "perpassam a intenção de realizar um determinado comportamento. Desse modo, a sua colaboração parte de uma compreensão ampliada acerca das crenças que irão envolver e determinar a sua prática" (Fernandes *et al*., 2019, p. 100), e, por isso, se torna uma abordagem que pode se mostrar produtiva para o estudo de crenças sobre leitura na comunidade escolar.

1.2 Comunidade Escolar

Esta subseção traz alguns pontos acerca de "comunidade escolar", observando, inicialmente, em uma revisão da literatura com busca na SciELO, a existência de alguma definição ou conceito do termo. A busca foi feita com a referida expressão. Desse modo, seguem alguns trabalhos.

Amaral *et al*. (2026) pesquisaram sobre a questão da violência que tem acometido a comunidade escolar do Estudo de Caso realizado em uma escola pública em São Paulo, partindo da premissa da importância da escuta atenta e da leitura pluriversal na referida instituição de ensino. Porém, em nenhuma das onze aparições da expressão "comunidade escolar" esta é definida nem conceituada.

Na pesquisa de Carvalho *et al*. (2026), embora a expressão seja encontrada em quatro passagens ao longo do artigo, nenhuma delas apresenta uma definição tampouco algum conceito de "comunidade escolar", mas, sim, a importância desta para a educação bilíngue de surdos em Belém-PA.

Da mesma forma, Silva (2014) aborda das formas, então contemporâneas, de composição da docência no Ensino Médio no Brasil, entendendo "comunidades" como espaços para intervenção pedagógica. A expressão "comunidade escolar" aparece duas vezes, em uma transcrição que o autor fez da Revista Carta na Escola, qual seja:

> **Racionalizar** o consumo de água e luz na escola, espaço pedagógico por excelência, pode ser o resultado esperado de **uma campanha que alie informação e mobilização**. E a comunidade escolar poderia avançar nessa linha e criar **seu próprio projeto de sustentabilidade ambiental**, com coleta seletiva, reciclagem, uso de sobras alimentares para adubo da horta, alternativas energéticas discutidas em feiras de ciências **junto às famílias e à comunidade escolar** etc. As possibilidades de **economia** e, principalmente, de **aprendizagem** são inesgotáveis (Carta na Escola, 2007, p. 4, *apud* Silva, 2014, p. 964) (grifos do autor citante).

Bezerra *et al*. (2010) refletem sobre a parceria entre escola e comunidade escolar, sem, no entanto, mencionar conceito e/ou definição da referida comunidade. A expressão aparece apenas uma vez, no artigo em comento, especificamente na fala transcrita de um aluno participante da pesquisa realizada por esses autores.

> O posicionamento do Aluno A2 é bem mais detalhado:
> - Na escola não podemos afirmar que há uma completa interação entre todos os membros da comunidade. Podemos dizer que há diretamente uma interação entre professores e alunos e diretor. Os pais e o resto da comunidade escolar participam como expectadores e tem acesso somente aos serviços burocráticos (boletim, requerimentos, etc.). Não há uma interação completa de fato (*In*: Bezerra *et al*., 2010, p. 285).

O mesmo ocorre no artigo da autoria de Veloso *et al*. (2012), intitulado "Participação da comunidade educativa na gestão escolar" no qual analisam a dimensão organizacional de 297 escolas portuguesas, mas a expressão "comunidade escolar" se encontra apenas em uma citação indireta:

> A par dessas realidades, identifica outras formas de relacionamento, tendo como base grupos organizados da comunidade que actuam ora na educação, participando activamente em questões educativas, ora na comunidade escolar, intervindo directamente na vida escolar (Lewis; Naidoo, 2004, *apud* Veloso *et al*., 2012, p. 819).

Assim sendo, cabe esclarecer que, da mesma forma que a literatura não fornece algum conceito ou definição de "comunidade escolar", os documentos oficiais – conforme mencionado na introdução e apresentados no Capítulo II, ambos desta tese, não definem a referida expressão. Destaque-se, ainda que, embora a mesma não tenha sido o foco da pesquisa nos documentos oficiais, considerando o interesse em definir tal expressão, realizamos busca ativa nessas normas.

No mesmo sentido, buscamos o conceito de "escola", o qual exige a compreensão do contexto histórico e cultural de uma população, pois se modifica no decurso da humanidade. Desse modo, não encontraremos um conceito único sobre escola, até porque ele não consta em dispositivos legais na legislação sobre o sistema educacional brasileiro. Contudo, por interpretação das leis vigentes, por exemplo, podemos inferir algumas interpretações na LDB:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> § 1º Esta Lei disciplina **a educação escolar**, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
> § 2º '**A** educação **escola**r' deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996). (grifo nosso).

A escola é um conjunto de instituições organizadas para formar "cidadãos com princípios éticos, tecnológicos, científicos e culturais" (Pereira, 2020, p. 151), assim como para reproduzir a ordem social, mas, na prática, contribui para suas mudanças, intencionalmente ou não. Todavia, a ordem social algumas vezes também é transformada fora do contexto escolar (Petitat, 1994).

Desse modo, assim como o conceito de escola, a comunidade escolar pode ser compreendida pela interpretação de determinados dispositivos da legislação brasileira, como um segmento que faz parte do processo educacional que ocorre na escola, sendo formado por funcionários, professores, alunos, pais e familiares. Todavia, conforme alguns documentos de políticas e programas educacionais ou textos legais a eles relativos, associações de bairros, sindicatos e entidades comunitárias **também são segmentos que fazem parte da comunidade escolar, desde que se envolvam com a escola onde estejam situadas** (Teixeira, 2000) (grifo meu). Assim, resta claro que a escola não é feita só por professores e, a leitura, que representa a inclusão por excelência, deve ser trabalhada por toda a comunidade escolar.

Assim, seja qual contexto for a primeira experiência familiar – onde se estabelecem as primeiras interações com outras pessoas, e se iniciam os processos de aprendizagem – , o segundo grupo social é a escola. Desse modo, em virtude do processo de interação do sujeito com a sociedade, a escola realiza atribuições de grande relevância, sobretudo se nela se estabelecerem relações sociais fundamentadas em mecanismos assertivos, ou seja, democráticos, nos quais diálogo e participação viabilizam as relações sociais que apoiam o desenvolvimento psicossocial e humano das crianças (Virães, 2013).

Em outras palavras, podemos afirmar – considerando a realidade vivenciada por muitos indivíduos – que a escola é para onde vamos quase todos os dias por quinze anos, consecutivos de nossas vidas, no sistema educacional brasileiro, isso quando não há alguma reprovação. Ou seja, a escola –da educação infantil ao ensino médio – é um lugar afeito ao cotidiano de toda criança e adolescente na maior parte do mundo. Não é somente onde se desenvolvem as capacidades cognitivas, as habilidades psicomotoras, socias e emocionais, mas também que promove a troca de conhecimentos e aprendizados. Escola

é lugar de afeto, de amor e de todos os sentimentos que abarcam um ser humano. Trata-se, portanto, de um ambiente de práticas, de construção, e como toda instituição, ela é pensada e conceituada, considerando o momento histórico, ou seja, a cada época se configura uma explicação, delimitando o seu significado, e sendo influenciado pela cultura e sociedade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) estabelece cinco pilares para a educação em seu último relatório: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser; aprender a aprender (Unesco, 1996).

De acordo com Viana (2006), a educação é algo amplo que não se encerra no ambiente da escola, tendo em vista "[que] [...] não se esgota com as etapas previstas na legislação. [...] representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano, [bem como] a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades" (Vianna, 2006, p. 3).

Teixeira (1968, *apud* Vianna, 2006) afirma que o objetivo da educação se confunde com o da vida:

> A única finalidade da vida é mais vida. Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade. São vagos os termos. Mas nem por isso eles deixam de ter sentido para cada um de nós. À medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes. A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida. No fundo de todo este estudo paira a convicção de que a vida é boa e que pode ser tornada melhor. É essa a filosofia que nos ensina o momento que vivemos. Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais (Teixeira, 1968 *apud* Vianna, 2006 p. 9).

A relevância da relação do âmbito familiar com o escolar é considerada por Alves *et al*. (2017), nos seguintes termos:

> A família e a escola são duas instituições fundamentais que, atualmente, compartilham funções educacionais, contribuindo e influenciando o desenvolvimento das crianças. A integração da escola e da família tem despertado o interesse de pesquisadores, especialmente no que se refere às implicações desse envolvimento para o desenvolvimento cognitivo e o desempenho acadêmico (Alves *et al*., 2017, p. 54).

Desse modo, vê-se que a família representa um fator significativo no aprendizado da leitura, sobretudo nos primeiros anos de vida e, consequentemente, de escolarização.

1.3 Considerações Finais do Capítulo

O presente capítulo abordou acerca leitura, crença e comunidade escolar, especificando o conceito de leitura assim como o de crenças. Na sequência, buscamos elucidar o significado de crenças, atitudes e comportamentos na Psicologia Social, incluindo a Teoria da Ação Planejada (TAP) como derivação da Teoria da Ação Racional (TAR). Mencionamos, ainda, sobre crenças em leitura bem como acerca de comunidade escolar.

Assim, no contexto da leitura, versamos, particularmente, sobre o aprendizado da referida prática, que não se desenvolve linearmente, além do fato de que depende de estímulos sensoriais, cognição, da instrução e de trocas com o meio em que se vive, o que abrange o momento histórico e a cultura conforme estudos de Morais (2004) e com a Teoria das Fases de Leitura de Palavras de Ehri (1995).

Ainda acerca de leitura, estudos realizados no âmbito do CODAP/UFS concluem que leitura consiste em decodificar de forma espontânea os textos lidos para que sejam compreendidos, considerando que essa prática seja precisa veloz e prosódica, com fundamento na fluência em leitura oral (Machado 2018). A proficiência em leitura para o desempenho na Prova Brasil de Matemática, assim relacionando esta com o desempenho na Prova Brasil de Língua Portuguesa, indica que é necessário realizar um trabalho conjunto dessas disciplinas, para que os resultados sejam efetivos (Matos, 2018). Ao aplicar o Teste Cloze para avaliar a compreensão leitora, Freitas (2025) aferiu respostas de jovens do ensino fundamental ao lacunamento de textos, agrupando conceitos de leitura, assim constando que é insuficiente promover estudantes a séries subsequentes, sem o devido domínio básico da leitura. A autora ainda destaca que essas dificuldades só serão enfrentadas quando houver articulação de integrantes da comunidade escolar – professores, responsáveis pelos estudantes e setor pedagógico – com vistas ao aprimoramento da leitura.

Já no com relação a crenças, atitudes e comportamentos, construtos da Psicologia Social, abordamos, inicialmente, sobre crenças, que são, portanto, representações cognitivas, construídas socialmente e, quando analisadas, permitem verificar um critério de pertencimento (ou não) a um grupo. À luz da TAP, as crenças podem ser comportamentais, normativas ou de controle, que se modificam de acordo com características individuais, assim como conforme fatores sociais e culturais, e exposição à mídia e outras fontes de informação (Fishbein; Ajzen, 2015). Constatamos, também que

as crenças em leituras à luz da TAP não são muito propaladas na literatura brasileira, especificamente no âmbito acadêmico-científico. Em Portugal, vimos que as pesquisas sobre crenças em leitura não a correlacionam com a TAP.

Por fim, quanto à comunidade escolar, restou claro que, muito embora citada em trabalhos e em alguns documentos oficiais brasileiros, nenhum deles apresentam definição ou conceito. Tratam, sim, da importância da comunidade escolar para variadas situações do âmbito escolar ou do seu entorno, conforme Amaral *et al*. (2026), Carvalho *et al*. (2026), Silva (2014), de Veloso *et al*. (2012), Bezerra *et al*. (2010).

No Capítulo II, a seguir, encontram-se discutidos os atos normativos brasileiros acerca de leitura.

CAPÍTULO II

2 ATOS NORMATIVOS BRASILEIROS SOBRE LEITURA[3]

A presente seção tem a finalidade de apresentar dispositivos legais, especificamente Leis e Decretos, que determinam acerca de leitura, tendo como recorte temporal a Constituição Federal Brasileira de 1988 (vigente) até 2025, referentes aos programas educacionais com foco em leitura, objetivando, por sua vez, apresentar a lacuna desta tese. A partir deste levantamento, foi criada uma Linha do Tempo, de modo a organizar esses atos normativos, os programas correlacionados e as médias de proficiência em Língua Portuguesa, e, foi realizada a análise de similitude entre os temas de leitura abordado nos documentos.

Os atos normativos brasileiros sobre leitura se alinham à presente tese porque temos como um dos objetivos fazer o mapeamento dos dispositivos legais sobre leitura, explorando cronologicamente as políticas públicas correspondentes e, portanto, relacionadas à leitura no Brasil, assim como explorando conceitualmente as abordagens de leitura e de comunidade escolar.

A partir de então, as crenças da comunidade escolar de uma escola pública da rede federal de ensino serão identificadas a partir dos membros que compõem esta comunidade escolar conforme se encontra no Capítulo III desta tese. Buscamos comparar os resultados do instrumento de pesquisa aplicados à comunidade escolar em questão com os resultados encontrados na legislação pertinente, assim como de acordo com a TAP.

2.1 Linha do Tempo das Leis sobre Leitura

A linha do tempo é uma ferramenta que facilita a visualização e a compreensão de eventos durante um determinado período na história. Os dois tipos básicos de linha do tempo são horizontal e vertical (Lucidchart, 2025).

> A importância dessa ferramenta transcende a simples organização de datas. As linhas do tempo proporcionam uma maneira de perceber a história como um processo contínuo, permitindo que identifiquemos as tendências que levaram à formação do presente. Elas são essenciais no ensino e aprendizado da

[3] Versão do presente capítulo foi publicada no seguinte artigo: MONTEIRO. L. C.; FREITAG, R. M. K. Avaliação de larga escala e políticas de leitura: um estudo sob a perspectiva da teoria da ação planejada. **Cad. Linguagem Soc.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 395-421, jul.-dez. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.26512/les.v26i2.59916. Acesso em: 6 abr. 2026.

> história, funcionando como um suporte visual que sintetiza informações complexas, tornando-as acessíveis e compreensíveis (ED Brasil Materiais Didáticos, 2025, [n. p.]).

No presente estudo, utilizamos uma linha do tempo horizontal para apresentar os atos normativos – Leis e Decretos – além de programas de leitura a esses atos relacionados, ao longo de tempo de 1988 até 2025.

Desse modo, a referida ferramenta viabilizou a verificação de que há diferentes programas destinados ao aprendizado da leitura, mas, sem relacioná-la diretamente à comunidade escolar, a qual é mencionada, somente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, porém sem uma definição explícita.

2.1.1 Método

2.1.1.1 Levantamento de fontes

As buscas por programas educacionais de leitura em dispositivos legais foram realizadas, inicialmente, na IA generativa (ou GenAI) do navegador Google, com a expressão "Legislação sobre leitura no Brasil", que mostra, em primeira resposta, as informações gerais geradas com a ajuda de IA, as quais têm como base dados da Web e do Mapa de informações do Google, um acervo de dados sobre pessoas, lugares e itens variados.

Importa esclarecer que a presente pesquisa não inclui "alfabetização" em suas palavras-chaves, porque a mesma se relaciona à aprendizagem inicial dos estudantes, conforme se encontra nas políticas públicas sobre alfabetização, no Brasil.

Assim, a visão gerada por IA apresenta o seguinte resultado em "primeira resposta":

> A principal legislação sobre leitura no Brasil é a Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Esta lei visa promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público, reconhecendo a leitura e a escrita como direitos para assegurar a plena cidadania. A PNLE é implementada pela União, em cooperação com estados, municípios e sociedade civil, através dos Ministérios da Cultura e da Educação.

Na sequência da mesma resposta, encontram-se os seguintes resultados:

> Detalhes da legislação:
> Lei nº 13.696/2018: Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, reconhecendo a leitura e a escrita como um direito do cidadão.
> Decreto nº 12.166/2024: Regulamenta a PNLE, estabelecendo as diretrizes e ações para sua implementação.

> Lei nº 14.407/2022: Inclui a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como objetivos do Estado.
> Lei nº 10.753/2003: Institui a Política Nacional do Livro.
> Lei nº 12.244/2010: Universaliza as bibliotecas nas instituições de ensino do país.
> Decreto nº 520/1992: Institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.

Com o interesse em ampliar tal resposta, foi feita uma nova pesquisa, ainda no Google, com a expressão "Legislação brasileira sobre leitura", que forneceu vários resultados, dentre os quais direcionou para a base LexML – Rede de Informação Jurídica e Legislativa, no site https://www.lexml.gov.br. Trata-se de um portal do Governo Federal brasileiro que disponibiliza de uma base de dados com informações jurídicas e legislativas em documentos das esferas federal, estadual e municipal dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do Brasil. Depois desta exploração inicial, todas as buscas foram realizadas na base LexML.

Quanto aos dados sobre os resultados – de 1995 até 2023 – das avaliações de larga escala em Língua Portuguesa/SAEB foram buscados e encontrados em um dos links do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o – https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados –, hospedado na homepage www.gov.br. Além dos referidos dados – publicados em 31 de agosto de 2020 e atualizados em 03 de abril de 2025, encontra-se o link do Painel Educacional – versão 2.0, atualizado em 28 de abril de 2025 –, com informações agregadas acerca do cenário educacional dos estados e municípios brasileiros, provenientes do SAEB e do Censo Escolar da Educação Básica, ambos realizados pelo INEP.

2.1.1.2 Questões norteadoras da linha do tempo

Para levantar programas educacionais acerca de leitura para compreensão de seu funcionamento e embasar o estudo sobre crenças da comunidade escolar, estabeleceu-se o escopo temporal de 05 de outubro de 1988 até 30 de abril de 2025 para as buscas.

Assim, a identificação dos dispositivos legais brasileiros vai desde a Constituição Cidadã vigente até o Pro-LEEI, no que diz respeito à leitura. Tendo em vista a importância da leitura para um desenvolvimento, o mais pleno possível, dos seres humanos, entende-se como indispensável levantar os programas a este fim destinados. No entanto, cabe esclarecer que, o Pro-LEEI não aparece nas buscas realizadas na base de dados LexML, no referido período, por se tratar de uma Portaria, ou seja, não é considerada um ato

normativo primário, como as Leis e os Decretos, os quais estão sendo analisados no escopo desta tese.

A partir do levantamento destes documentos, busca-se identificar quais são as principais convergências nos programas educacionais que abordam o tema "leitura", de modo a viabilizar a compreensão das concordâncias entre os dispositivos legais pertinentes ao tema em questão, bem como das vertentes predominantes do pensamento legislativo. E, considerando o fato de que as políticas brasileiras que abordam o tema leitura foram criadas para que os cidadãos se tornem leitores fluentes, foram procurados os diagnósticos apresentados pelo INEP, acerca do SAEB, a fim de auxiliar na identificação de lacunas nos dispositivos legais em questão.

2.1.1.3 Critérios de inclusão e de exclusão de documentos

Os critérios de inclusão (CIs) e exclusão (CEs) são utilizados para delimitar os documentos mais relevantes que respondam, ou não, as questões de pesquisa. Na pesquisa na base LexML delimitada a programas educacionais brasileiros sobre leitura, os CIs foram os seguintes:

- CI1: Legislação brasileira (Leis e Decretos) e sua relação com leitura. Este critério viabilizou a identificação do rol de programas educacionais sobre leitura;
- CI2: Publicações do período de 05 de outubro de 1988 a 30 de abril de 2025. Optou- se por esse intervalo temporal a partir da data da promulgação da Constituição Federal Brasileira vigente, porque ela passou a assegurar a educação como direito de todos os cidadãos, de modo que tal Carta Magna é a principal base principiológica dos programas educacionais brasileiros em vigor desde então.

Os critérios de exclusão (CEs) utilizados foram:

- CE1: Legislação sobre o tema leitura, que seja anterior à Constituição cidadã;
- CE2: Atos legislativos não relacionados à leitura

2.1.2 Resultados e discussão

Para fins do presente estudo, das opções “Tudo - Legislação - Jurisprudência - Proposições Legislativas - Doutrina”, na base LexML, escolheu-se “Legislação”. Utilizou-se o descritor “leitura”, obtendo-se um total de n=45.831 resultados. Na sequência, foram considerados os seguintes grupos e respectivos filtros coerentes com os critérios de inclusão da presente Revisão de Literatura, em busca ordenada por data ascendente, com a respectiva quantidade de documentos, a saber: em Categoria do Documento, optou-se por “Legislação” (249). Este se encontra nas seguintes subcategorias e respectivas quantidades: Decreto (50), Decreto-Lei (4), Decreto Legislativo (3), Lei (155), Lei Complementar (1), Medida Provisória (1), Regimento Interno (1), Resolução (27), Resolução Autorizativa (1), Resolução Homologatória (1) e Resolução Normativa (5).

Em resposta à aplicação dos filtros “Data por intervalo de 1988 até 2025”, o referido total foi reduzido para 200 itens (documentos), e “Localidade - Brasil” e “Autoridade - Federal” para 28 itens (documentos), como resultado da aplicação dos filtros.

A partir da leitura das ementas dos 28 documentos encontrados nas subcategorias, foram selecionados 8 decretos e 6 leis, totalizando, portanto, 14 documentos, nos quais foi pesquisada a palavra “leitura” na caixa de pesquisa do atalho Ctrl + F (busca ativa), com a finalidade de confirmar a relação das leis e dos decretos referidos com programas que envolvem leitura, enquanto Políticas Públicas sobre leitura.

Todavia, desse total, alguns documentos se encontravam taxados (taxados), formato este adotado para representar a revogação de decretos, de leis, de dispositivos etc., nos quais se encontra o link “vigência”, destacado logo abaixo da ementa do documento. Esse link conduz ao documento substituto, seja em sua totalidade ou em alguns dispositivos (artigo, caput do artigo, inciso, parágrafo ou alínea).

A partir de então, após a leitura de todas as ementas e confirmada a associação com o tema proposto, foram selecionados 4 documentos, assim distribuídos: 2 decretos e 2 leis coerentes com os objetivos da RSL em questão, conforme mostrado no Quadro 1.

Quadro 1. Dados da busca pelo termo “leitura” em atos normativos desde a CF/1988 até 2024.

Base de dados	**Palavra-chave**	**Total de atos legislativos**	**Aplicação dos filtros**		**Leitura das ementas**		**Busca ativa pelo termo leitura (Aceitos)**	
			Decretos	Leis	Decretos	Leis	Decretos	Leis
LexML	Leitura	**n**=45.831	50	155	8	6	2	2

Fonte: Autoria própria (2025).

Desse modo, as Leis encontradas foram: Lei 10.753 de 30 de outubro de 2003 e Lei n. 13. 696 de 12 de julho de 2018. E, quanto aos Decretos foram: Decreto n. 519 de 13 de maio de 1992 e Decreto n. 12. 166 de 05 de setembro de 2024.

Considerando o escopo de Leis e Decretos sobre leitura no país entre 1988 e 2025, ressaltamos a inclusão de algumas leis e decretos para a análise, pois elas não aparecem na busca do site oficial do Governo Fedral LexML, contudo devido à citação em vários documentos normativos sobre leitura, por discutirem programas de leitura criados no decurso histórico, e completarem a Linha do Tempo no período proposto nesta tese, foram adicionadas 02 Leis e 02 Decretos.

As Leis inclusas na análise documental são: Lei n. 9. 394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)), que, considerando o modelo da pirâmide normativa (Kelsen, 1998), está logo abaixo da Constituição Federal (Carta Magna) e Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010 (que teve como principal instrumento de apoio o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)). Já os Decretos inclusos foram: Decreto n. 9.099 de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Decreto n. 11.556 de 12 de junho de 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que é operacionalizado, por exemplo, pelo Programa Cantinho da Leitura/Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Diante disso, o total de documentos analisados foram 08, sendo 04 Leis e 04 Decretos. Para garantir a compreensão de cada um desses documentos acima citados, iremos avaliar cada um deles, a partir de suas respectivas ementas e de alguns trechos destacados que especifiquem o tema abordado.

Iniciando por ordem cronológica, temos o Decreto n. 519 foi promulgado em 13 de maio de 1992, com o objetivo de instituir “o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências”. A importância e correlação do Decreto n. 519/1992 com o estudo de crenças sobre leitura se encontra nos objetivos do PROLER, contidos no

Art. 2º e incisos do mesmo Decreto, ipsis litteris: “I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III - criar condições de acesso ao livro” (Brasil, 1992). Ao promover o interesse pela prática da leitura em todo o país, essa política pública estabelece, no Art. 3º, mecanismos e modalidades de incentivo, através das seguintes ações:

> I - instalação de centros de estudos de leitura, para capacitar e formar educadores por meio de familiarização com o livro e a biblioteca;
> II - dinamização de salas de leitura, mediante supervisão de atividades e distribuição de materiais com sugestões de promoções;
> III - consolidação da liderança das bibliotecas públicas, visando à integração de ações que incentivem o gosto pela leitura;
> IV - provisão de espaços de leitura, abertos regularmente ao público;
> V - promoção e divulgação de medidas incentivadoras do hábito da leitura;
> VI - utilização dos meios de comunicação de massa, para incentivo à leitura.

Resta claro que, apesar da relevância do Decreto n. 519/1992, este não apresenta uma definição de leitura.

Após o referido Decreto, em sequência tivemos a Lei n. 9.394, também conhecida como LDB, que foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Embora esta Lei não defina “leitura”, estabelece que a mesma é imprescindível para que os direitos e objetivos da aprendizagem sejam efetivados, bem como é indispensável para o desenvolvimento dos estudantes, através de alfabetização plena e capacitação progressiva durante a educação básica, sendo estas algumas das garantias cabíveis ao Estado para a efetivação da educação básica escolar pública (Art. 4º, inciso IX) (Brasil, 1996). Voltando-se para o ensino fundamental obrigatório, iniciado aos seis anos de idade, a LDB foca no aprendizado pleno da leitura como um dos requisitos fundamentais para a ampliação da habilidade de aprender (Art. 32, inciso I) (Brasil, 1996).

Sendo assim, a leitura, apesar de não ser especificamente definida pela LDB e de só constar nos dois referidos incisos em questão, é de suma importância para que as pessoas exerçam a cidadania com base nos conhecimentos adquiridos com a leitura.

Ao analisar a LDB, vemos que há a crença segundo a qual o pleno domínio da leitura, no Ensino Fundamental, relaciona-se ao desenvolvimento da capacidade de aprender.

Depois de sete anos, a Lei n. 10.753, promulgada em 30 de outubro de 2003, também conhecida como Lei do livro, “Institui a Política Nacional do Livro” (PNL). Assim como as duas legislações já mencionadas nesta subseção, a PNL não apresenta

uma definição para o termo “leitura”, mas, sim, a importância da leitura ao estabelecer como um hábito que deve ser promovido e incentivado (Art. 1º, inciso V), bem como garante o acesso às pessoas com deficiência visual (Art. 1º, inciso XII). Nota-se que as crenças da PNL relaciona leitura com livro, como um hábito que precisa ser promovido e incentivado, em forma de roteiros de leitura, com fins de controle de estudo. Ainda associa o termo “leitura”, também, à editoração, distribuição e comercialização, bem como à difusão deste material como ação que deve ser criada e executada a partir do Poder Executivo, o qual também deve incentivar e consolidar o hábito da leitura, através da leitura textos, introdução de hora de leitura diária nas escolas, cabendo a todos os entes federativos (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) programas de incentivo à leitura. No entanto, não define leitura explicitamente.

Por sua vez, a Lei n. 12.244, promulgada em 24 de maio de 2010, “Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”. A relevância dessa Lei se encontra, especialmente, nos seguintes dispositivos:

> Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são:
> [...]
> II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;
> [...]
> VIII - favorecer a ação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas; IX - firmar convênios com entidades culturais, com vistas à ampliação do acervo das bibliotecas escolares e à promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas; [...].

Vê-se que a referida Lei traz a crença de que a leitura está associada à escrita em um espaço (nas bibliotecas) no qual os leitores podem encontrar – sobretudo em livros – conteúdos sobre os quais estejam pesquisando. Também está relacionada a uma política que precisa ser desenvolvida nas escolas.

Quanto ao Decreto n. 9.099, foi promulgado em 18 de julho de 2017, “Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, tendo como objetivo, dentre outros, “[...] “IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes” (Art. 2º), único dispositivo este que cita o termo “leitura” em todo o Decreto em questão. Notamos que a crença da PNLD sobre leitura diz respeito à necessidade de incentivo.

Já a Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018, “Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita.– Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)”. Além de promover a leitura

posto que a institui como Política Pública, a lei em comento traz a crença de que a leitura é um direito que precisa de políticas de estímulo relacionadas com acesso ao livro, em bibliotecas públicas, e mediante a formação contínua de mediadores de leitura – professores, bibliotecários e agentes (educativos, culturais e sociais). Ainda que precisa ser valorizada mediante eventos de difusão cultural.

O Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023 "Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada". Acrescente-se, ainda o

> Art. 5º São objetivos do Compromisso:
> [...]
> II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.

Notamos, no referido Decreto, que há a crença de que a leitura é uma competência que precisa ser aprofundada, o que requer instalação de espaço de incentivo a práticas de leitura, respeitando a diversidade dos estudantes e que necessita de avaliação periódica realizada pelas escolas, com apoio do Ministério da Educação (MEC).

No que se refere ao Decreto n. 12.166, de 5 de setembro de 2024, "Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992". Destaque-se o Art. 4º que estrutura o PNLL nos seguintes eixos:

> I - eixo estratégico I - democratização do acesso;
> II - eixo estratégico II - fomento à leitura e à formação de mediadores;
> III - eixo estratégico III - valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico;
> IV - eixo estratégico IV - fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro.
> Parágrafo único. Os indicadores de monitoramento e avaliação do PNLL serão integrados ao Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais do Sistema Nacional de Cultura.

Ao analisar o Decreto n. 12.166/2024, vemos que há a crença de que a leitura precisa ser fomentada, valorizada institucionalmente, implementada mediante planos (estaduais, distrital e municipais), associada ao processo de aprendizagem enquanto uma capacidade que precisa ser desenvolvida em âmbito nacional.

Importa mencionar que a Lei 14.407, de 12 de julho de 2022, apareceu no LexML, porém, não faz parte da RSL porque ela objetiva alterar a LDB, para incluir o compromisso da Educação Básica, com formação do leitor e estímulo à leitura, incluiu o

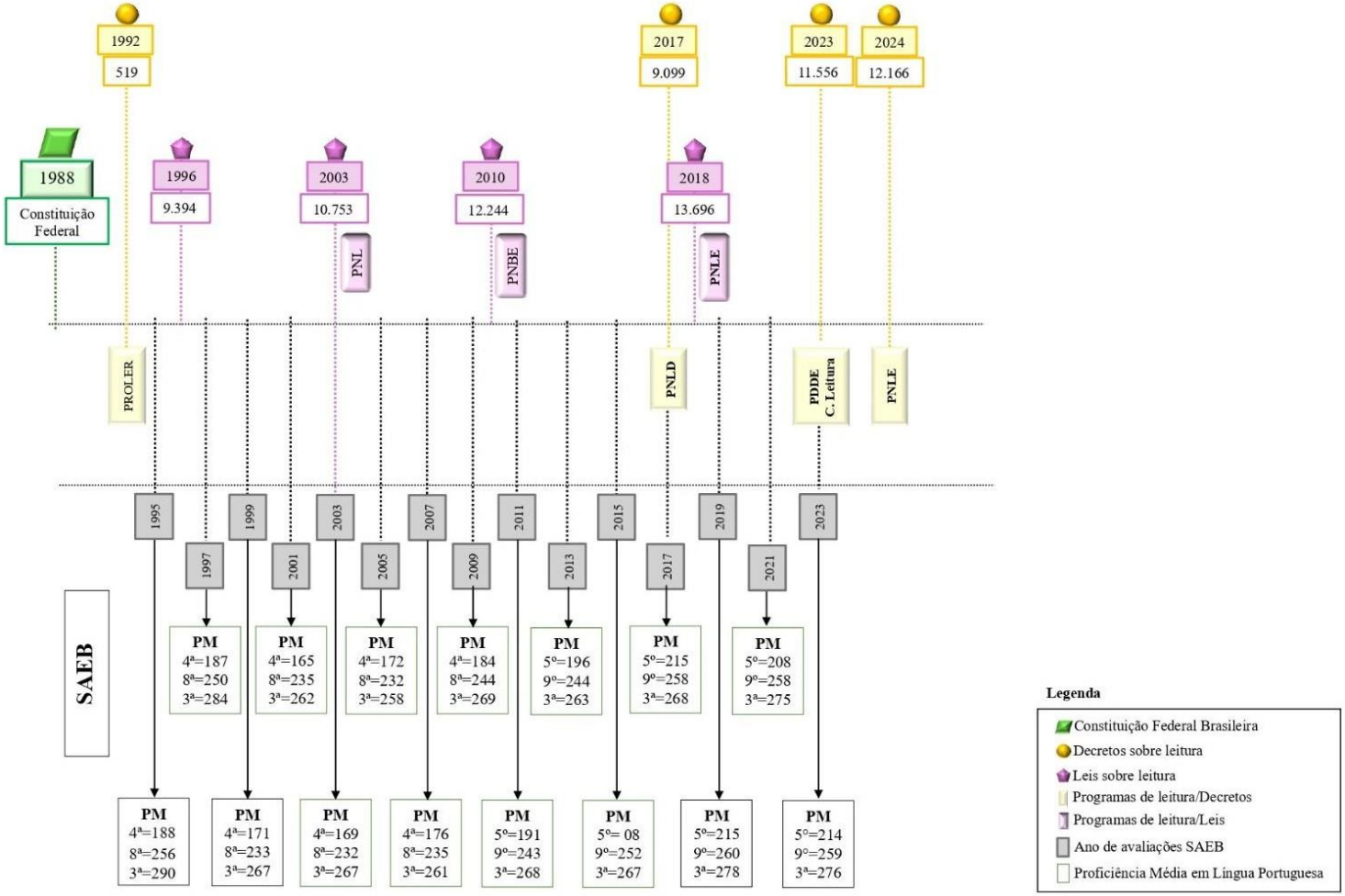
inciso IX, no Art. 4º e o parágrafo único do Art. 22, ambos já contemplados na análise da LDB.

Assim como o Decreto n. 11.233, de 10 de outubro de 2022, apesar de ter sido encontrado no LexML, em sua ementa consta: "Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Fundação Biblioteca Nacional e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança", muito embora, no seu Art. 10, conste o que, é dentre outras competências do Centro de Cooperação e Difusão, "[...] V - propor, implementar e coordenar ações culturais, de educação patrimonial e de incentivo à leitura relacionadas à missão da [Fundação Biblioteca Nacional] FBN", não foi considerado para a revisão sistemática porque trata, especificamente, do que consta em sua ementa.

Buscando relacionar o que os atos normativos sobre leitura trazem no recorte temporal da presente pesquisa, indaga-se: Quais são as crenças sobre leitura dos membros da comunidade escolar? A ausência de uma definição do que é leitura nos decretos e leis aceitos na RSL interfere nas crenças da comunidade escolar?

A partir dos 8 atos normativos identificados, construímos uma Linha do Tempo (Figura 1), com a finalidade de apresentá-los, assim como os programas de leitura e as proficiências médias (MP) em Língua Portuguesa nas avaliações de larga escala realizada pelo INEP.

Figura 1. Linha do tempo da Legislação sobre Leitura, Programas e Proficiência Média em Língua Portuguesa da Prova SAEB



Tendo como marco a Constituição Cidadã vigente (1988), os 4 decretos e as 4 leis apontadas expressam compromisso com a leitura como um meio para o exercício da cidadania. Todavia, não é possível afirmar que, não obstante as determinações insculpidas nos Atos Legislativos em questão, não existam neles dispositivos que fiscalizem a concretização dos direitos/programas voltados para a leitura, uma vez que as avaliações em larga escala sobre leitura não têm apresentado resultados significativos no decorrer do recorte temporal da presente pesquisa, que é desde a Constituição Cidadã até 2025. Lembrando que, são bianuais, as avaliações do SAEB apresentadas na linha do tempo, foram de 1995 a 2023 e, portanto, não temos os resultados nacionais de 2025.

O SAEB é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e envolve a aplicação de provas e questionários aos alunos, professores e diretores de escolas. Os resultados são utilizados para calcular indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Índice de Nível Socioeconômico (Inse).

As avaliações de larga escala são instrumentos aplicados periodicamente para diagnosticar a qualidade da educação básica no Brasil. Elas são realizadas pelo Inep e têm como objetivo principal fornecer subsídios para formulação, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas educacionais com base em evidências (Gomes, 2019; Machado, 2023). Essas avaliações se relacionam com os atos normativos apresentados na linha do tempo, que instituem programas de leitura, porque estabelecem médias de proficiência em Língua Portuguesa (LP), e são avaliadas bianualmente, através do SAEB, desde 1990. No entanto, para objetivos desta tese foram considerados os resultados de proficiência em LP, a partir de 1995, cujos relatórios das avaliações bianuais estão disponibilizados no site oficial do Governo Federal/INEP/SAEB, fonte de onde foram extraídos os dados aqui analisados.

Cabe elucidar que as siglas Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também conhecida como Prova Brasil, em 2019. Essas, após passarem por histórico de reorganizações, mudanças de matrizes e substituições passaram a ser identificadas como SAEB, que existe desde 1990, com o objetivo de avaliar a educação, mas, para fins deste estudo, foi considerado o ano 1995, por ser o mais recente na linha do tempo do site oficial do Governo Federal/INEP/SAEB. Em outras palavras, a partir de 2019, as avaliações que antes eram conhecidas por seus nomes individuais (ANA, ANEB, ANRESC) passaram a fazer parte do guarda-chuva do Saeb, com suas

etapas e instrumentos de avaliação específicos. O que marca as diferenças é a indicação das etapas e das áreas do conhecimento avaliadas.

Desse modo, reiteramos que a ANA foi uma avaliação externa, que fez parte do SAEB, para medir o nível de alfabetização e letramento em LP e Matemática, de estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental.

É importante explicar que, embora no decurso histórico o SAEB tenha incorporado diferentes disciplinas, assim como diferentes ciclos de aprendizagem (séries/anos), para fins do presente estudo, foi considerada a disciplina LP, e as suas respectivas as médias de proficiência apresentadas no 5º Ano e 9º Ano do Ensino Fundamental e na 3ª Série do Ensino Médio. Assim, observemos que na linha do tempo apresentada na Figura 1, até o ano de 2009, as médias de proficiência em LP são apresentadas, como na: 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio – lembrando que 2010 foi o ano limite para as adaptações das Séries para Anos, conforme verificamos na Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006). A partir de 2011, e considerando que a avaliação SAEB é bianual, pode ser verificado a substituição da 4ª Série para o 5º Ano e da 8ª Série para o 9º Ano. Quanto a 3ª Série do Ensino Médio, optou-se por manter a denominação durante todo o período da linha do tempo, considerando se tratar do último ano do ciclo de aprendizagem na Educação Básica, e conforme consta nos relatórios do SAEB.

Assim, os resultados do SAEB consistem em diagnósticos da qualidade da educação básica no Brasil. Compõe-se de testes cognitivos e questionários aplicados aos estudantes, bem como de avaliações contextuais que pesquisam fatores que podem influenciar o desempenho escolar.

Verificamos, ainda, que as Médias de Proficiência em Língua Portuguesa não se alteram, como mostrado também no Quadro 2.

Quadro 2. Resultados da Avaliação do SAEB em Língua Portuguesa – L.P. para o 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental II, e 3ª Série do Ensino Médio, no período de 1995 até 2023

SAEB	**Média de Proficiência em LP**		
	E.F. **5º**	E.F. **9º**	E.M. **3ª**
1995	188	256	290
1997	187	250	284
1999	171	233	267
2001	165	235	262
2003	169	232	267

Continua

Continuação do Quadro 2

SAEB	Média de Proficiência em LP		
	E.F. **5º**	E.F. **9º**	E.M. **3ª**
2005	172	232	258
2007	176	235	261
2009	184	244	269
2011	191	243	268
2013	196	244	263
2015	208	252	267
2017	215	258	268
2019	215	260	278
2021	208	258	275
2023	214	259	276

Fonte: Inep (2025).
Nota: As médias que não se encontram na cor preta destacam divergências em relação aos valores registrados nos Relatórios Oficiais. Portanto, as referidas médias disponibilizadas no Painel Educacional SAEB,em abril de 2025.

Nesse contexto, é importante comentarmos que ao longo da verificação dos resultados em LP houve divergência (destacada em fonte colorida) entre os relatórios apresentados pelo site do Governo Federal, entre os anos de 2011 e 2015 (no 9º Ano do Ensino Fundamental e na 3ª Série do Ensino Médio), sendo então considerados os dados trazidos em última atualização do site do Inep, realizada em 28 de abril de 2025 e disponível no Painel Educacional, que permite analisar não somente os resultados nacionais, mas também os resultados estaduais e municipais.

Assim, com base nos documentos norteadores de cada avaliação do SAEB – encontrados no site do próprio SAEB – podemos constatar que as matrizes de avaliação são modificadas, ou seja, não mantêm um padrão de escalas. No percurso histórico apresentado também na Linha do Tempo desta tese, não são os resultados das avaliações que se alteram, mas, sim, as matrizes de avaliação e as escalas. Ora, se constantemente, a matriz de avaliação é modificada assim como a escala, o que os professores pensarão do exame (SAEB)? Pode gerar insegurança, descredibilidade, falta de previsibilidade, incerteza sobre as avaliações seguintes? Será que o professor pode refletir sobre: “Antes, eu tinha menos escalas, mas ainda continuo nos mesmos 200, referentes à média de proficiência em Língua Portuguesa”. Essa mudança de escala afeta crenças e comportamentos dos professores? Abaixo seguem dois modelos de matrizes de avaliação utilizados em anos diferentes, nas Figuras 2 e 3.

Figura 2. Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa (Leitura) – SAEB/1995

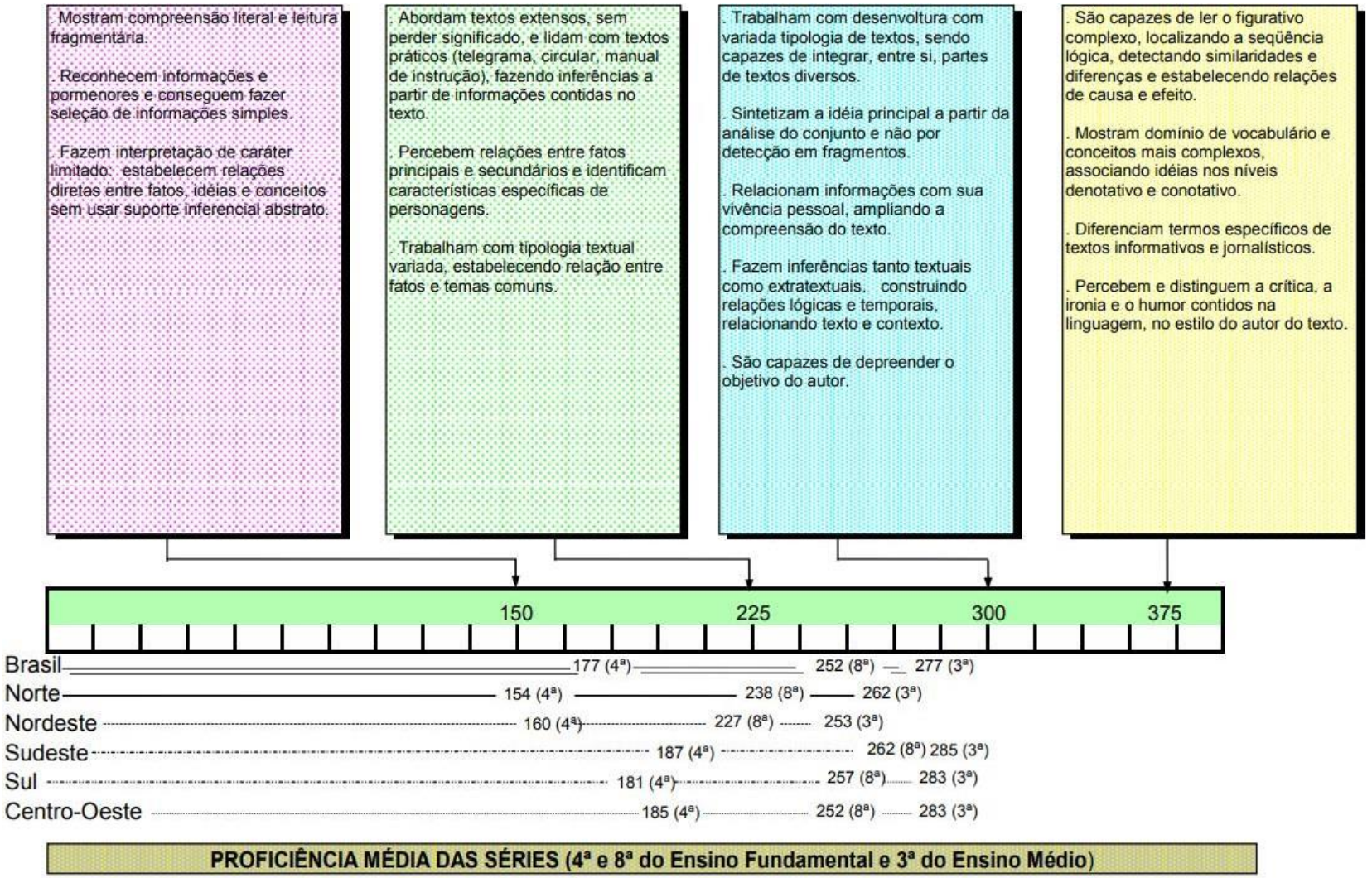
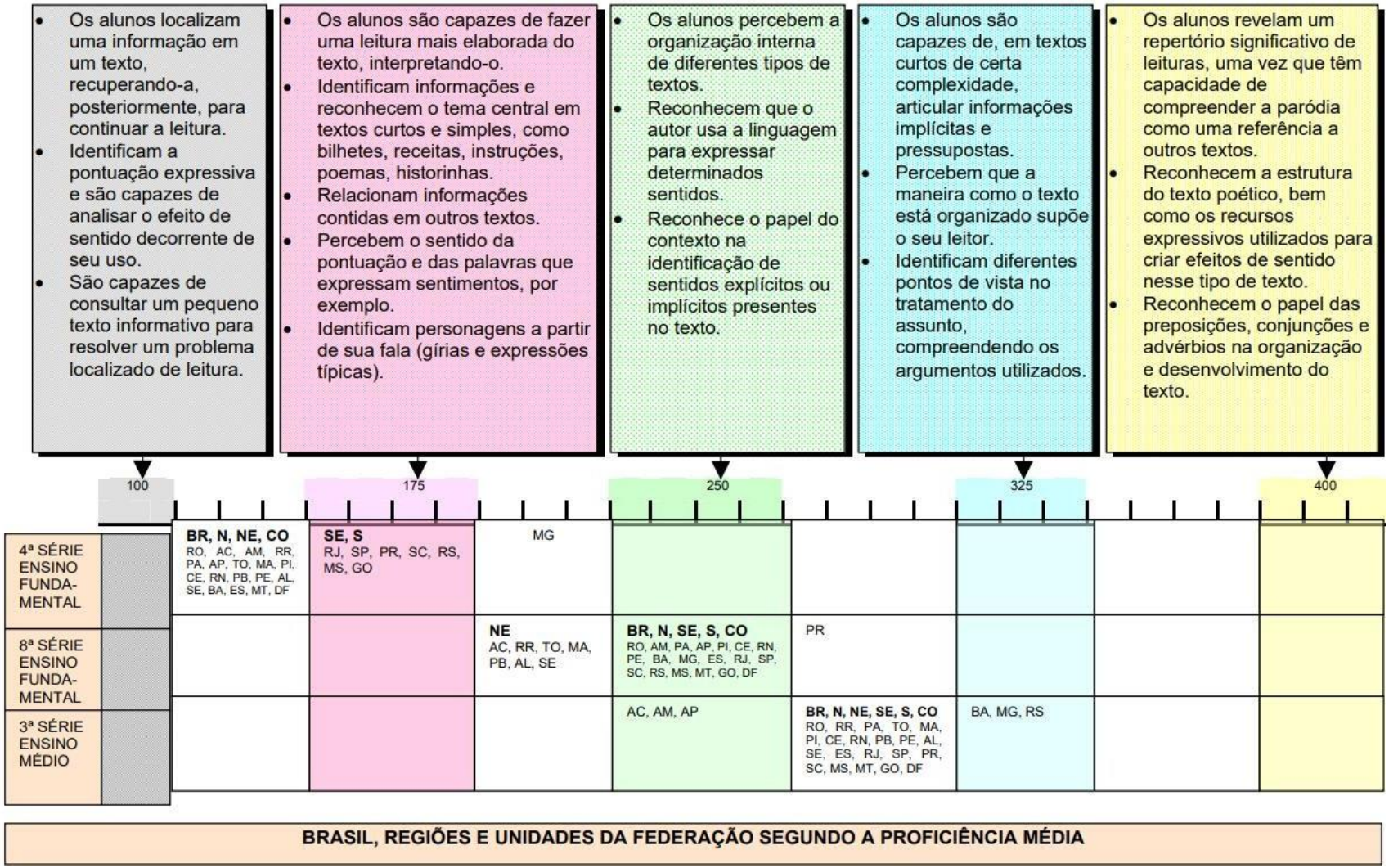


Figura 3. Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa – SAEB/1997



Fonte: INEP (1997, p. 8).

Na Figura 2, onde se encontram os resultados dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa (Leitura), das avaliações SAEB realizadas em 1995, o INEP utilizou a Teoria de Resposta ao Item (TRI), para comparar as notas dos estudantes. Assim:

> Para interpretar as escalas de proficiência obtidas, foram selecionados pontos da escala razoavelmente espaçados e neles localizados itens que discriminam os desempenhos dos alunos situados em torno desses pontos. Os pontos selecionados da escala, em ordem crescente – 150, 225, 300 e 375 – também correspondem a níveis de desempenho, descritos em termos dos conteúdos e processos cognitivos efetivamente dominados pelos alunos cuja proficiência se aproxima de seus valores (INEP, 1998, p. 13).

Na Figura 3, onde se encontram os resultados dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa (Leitura), das avaliações SAEB realizadas em 1997, o INEP definiu cinco pontos das escalas, de forma que:

> Para interpretar os desempenhos em 1997, foram escolhidos cinco pontos das escalas: 100, 175, 250, 325 e 400 para as disciplinas Língua Portuguesa e Ciências. [...]. As proficiências dos alunos foram então explicadas pela descrição dos conhecimentos e habilidades que eles demonstraram possuir quando situados em torno dos pontos correspondentes a cada nível. Por exemplo, alunos posicionados em torno do ponto 175, na escala de Língua Portuguesa, são capazes de identificar personagens a partir de sua fala (gírias, expressões típicas), entre outras habilidades (INEP, 1997, p. 6).

Assim sendo, mesmo utilizando a TRI, os níveis de proficiência são espaçados e modificados a cada avaliação realizada pelo SAEB, no transcorrer do tempo.

2.1.3 Conclusão da linha do tempo e das matrizes de proficiência em LP

Constatamos haver uma profusão de atos normativos ao longo da história, sempre associada a algum programa de leitura que menciona sobre motivar o desenvolvimento dessa habilidade. Porém, associado a isso temos as pontuações das escalas em cada nível de proficiência em LP, e, observamos que elas atingem sempre um escore pouco mais que 200, e que não corresponde ao leitor fluente, independentemente, do ciclo de aprendizagem (Séries/Anos).

Avaliando esse contexto brasileiro, nos perguntamos como fica a questão do comprometimento da escola, que varia conforme os resultados, ou seja: “Se a escola vai bem, eu sou da comunidade”, mas, se não, culpo os outros, de modo a haver um sentimento de pertencimento e de não pertencimento, de, conforme o resultado seja negativo, a implicação e a identificação não se fazem presente.

2.2 Análise de similitude dos decretos e leis brasileiras sobre leitura

Fundamentada na teoria dos grafos, a análise de similitude é uma ferramenta que facilita a identificação das co-ocorrências entre as palavras, de modo que seu resultado traz indicações da ligação entre as palavras, assim contribuindo para a "identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise" (Marchand; Ratinaud, 2012, *apud* Camargo; Justo, 2013, 516).

Para Salviati (2017, p. 76) "O [grafo] é apresentado em formato de árvore (hierárquico) na janela dos resultados (gráfico estático) e em nova janela gráficos dinâmicos e 3D".

A análise de similitude, embora não seja diretamente referida nas pesquisas apresentadas, foi aplicada nesta pesquisa, no intuito de compreender e mapear as crenças presentes nos atos normativos e na comunidade escolar, revelando, por exemplo, pontos de convergência e divergência entre alunos, professores e pais, o que é crucial para a promoção de um ambiente de respeito e aprendizado.

2.2.1 Método

A Análise de similitude foi realizada a partir da identificação do contexto de leitura em Decretos e Leis brasileiras, utilizando a versão 0.8 alpha 7, de 2 de novembro de 2024, da *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ) – Interface R para Análise Multidimensional de Textos e Questionários. Essa interface foi desenvolvida por Pierre Ratinaud, em 2009, em Língua Francesa e, em 2013, passou a ser utilizado no Brasil. Distribuído sob os termos da licença GNU GPL (v2), o IRAMUTEQ é um software livre, que permite realizar análises estatísticas em corpus textual e em tabelas individuais/de caracteres (Camargo; Justo, 2013).

Dentre os tipos de análise possíveis, para fins da presente pesquisa, utilizamos as análises de similitude e nuvem de palavras. Em virtude do rigor estatístico do referido software, tendo em vista as diferentes possibilidades de análise, interface simples e inteligível, bem como a gratuidade, ele pode dar muitas contribuições às pesquisas em ciências humanas e sociais, cujo conteúdo simbólico resulta dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa (Camargo; Justo, 2013).

A análise de similitude "Baseia-se na teoria dos grafos e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais. [Ela] estuda as relações de objetos de um dado conjunto". Em sua fórmula – G (V, E) – G significa grafo, V representa vértices e E refere-se a diversas co-ocorrências entre dois vértices (Degenne; Vergès, 1973; Flament, 1981 *apud* Camargo; Justo, 2018, p. 16). O "resultado fornece indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise" (Marchand; Ratinaud, 2012 *apud* Camargo; Justo, 2013, p. 516).

Neste trabalho, foram avaliados 4 decretos – Decreto n. 519, de 13 de maio de 1992, Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023 e Decreto n. 12.166, de 5 de setembro de 2024 – e 3 leis – Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003, Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010 e a Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018 –, procedendo-se uma análise lexical dos mesmos, pela análise de similitude, cujos respectivos grafos se encontram, respectivamente, na subseção 2.2.2 e 2.2.3 desta tese.

A Figura 5 apresenta o grafo das seguintes Leis brasileiras sobre leitura : Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996: "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional"; Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003: "Institui a Política Nacional do Livro" - Lei do livro; Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010: "Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País"; Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018: "Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita".

2.2.2 Resultados e discussão

Na análise de similitude é preciso observarmos as proximidades. Nos grafos há nós centrais, sendo que cada reta que conecta as palavras são arestas. É necessário termos atenção à proximidade e ao tamanho das palavras, pois indicam a coocorrência delas em conexão com os nós centrais.

As relações estabelecidas no grafo de Decretos e Leis fornecem as bases para construir uma dimensão da avaliação das crenças, que são induzidas pelas políticas públicas sobre leitura. No grafo, encontram-se os temas, as palavras-chaves, que devem ser usadas para identificar as relações das crenças que são induzidas por esses atos normativos. Será que elas estão sedimentadas na escola? Será que os pais entendem que

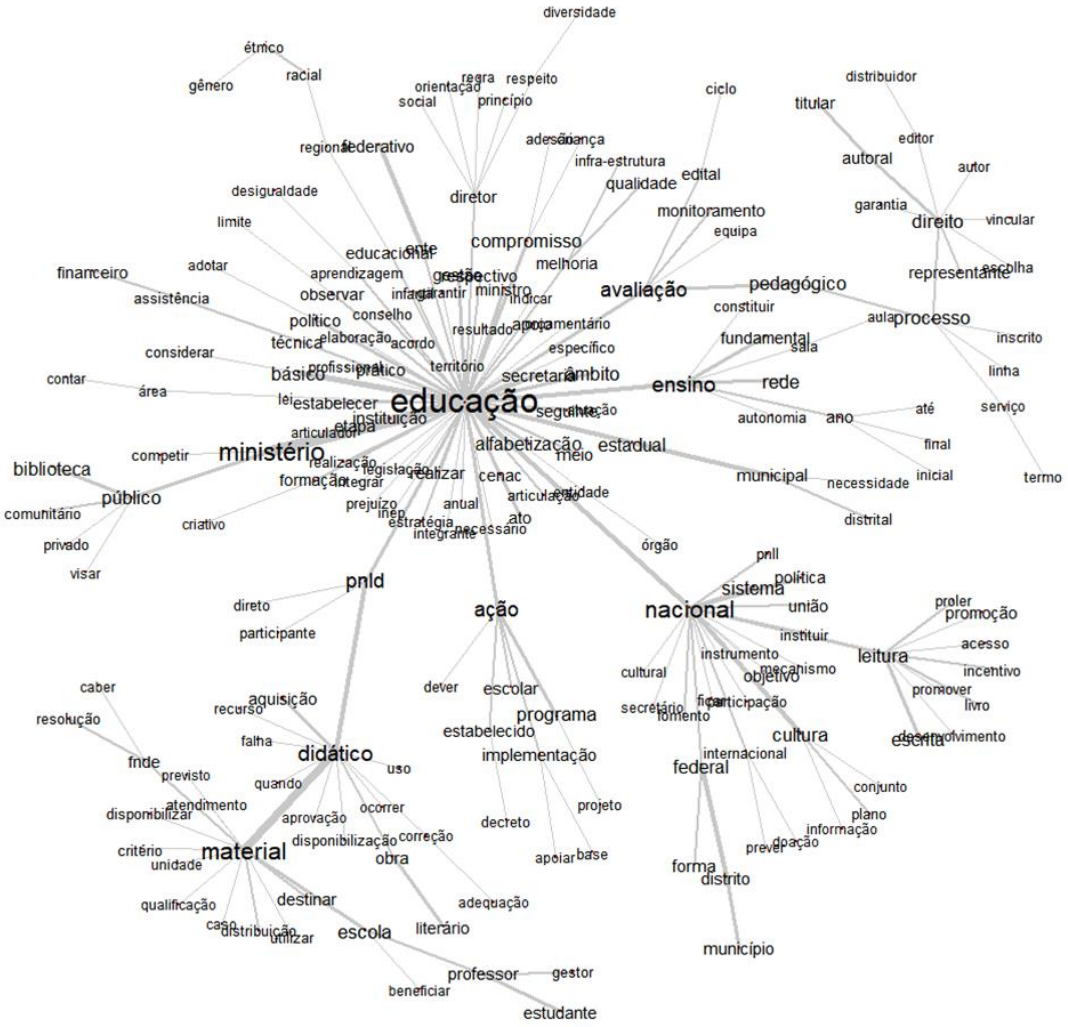
ler livros é importante para estimular a leitura nos filhos? Que ir para a biblioteca é importante para estimular a leitura? Os bibliotecários, os pais têm essa consciência? Assim, o grafo permite formar proposições a partir das leis analisadas no IRAMUTEQ.

Além de descrever o grafo de Decretos e de Leis, avaliando as ligações (retas/arestas) à palavra "Leitura" foi identificada conforme descrito a seguir, nas análises das Figuras 4 e 5.

A Figura 4 corresponde ao grafo dos decretos brasileiros sobre leitura, sendo importante frisar que os mesmos, apresentam as seguintes ementas:

- Decreto n. 519, de13 de maio de 1992: "Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências";
- Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017: "Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático";
- Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023: "Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada";
- Decreto n. 12.166, de 5 de setembro de 2024: "Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992".

Figura 4. Grafo dos decretos brasileiros sobre leitura



Fonte: Elaboração própria (2025).

A Figura 4 apresenta a palavra “Educação” como o nó central da rede semântica, apresentando forte coocorrência com termos como “nacional”, “ministério”, “avaliação”, “ensino”, “político” e “gestão”. Essa centralidade indica que a temática educacional é o eixo estruturante do material, com ênfase na articulação entre políticas públicas, gestão institucional e avaliação dos processos pedagógicos.

O ramo “educação – nacional – sistema – público – política – federal” revela um núcleo semântico voltado à discussão sobre a construção de um sistema educacional público de caráter federativo, sinalizando preocupações com a articulação entre as esferas de governo e a implementação de políticas estruturantes.

Outra ramificação se forma em torno dos termos “leitura”, “livro”, “material”, “didático”, “biblioteca” e “acesso”, apontando para a importância atribuída às políticas

de promoção da leitura, democratização do acesso ao livro e valorização dos acervos públicos. A presença de palavras como “direito”, “escrita”, “cultural” e “inclusão” reforça a dimensão cidadã dessas ações, evidenciando o papel da leitura como ferramenta de emancipação social.

Há, também, um conjunto de termos ligados à dimensão operacional das políticas, como “programa”, “processo”, “fundamental” e “implementação”, que se associam a “avaliação” e “ensino”. Esses indicam uma abordagem que não se limita aos marcos legais ou políticos, mas que também abrange a execução prática das diretrizes educacionais.

No referido grafo de similitude é possível notar um discurso multifacetado, que articula aspectos políticos, operacionais e socioculturais da política educacional, com destaque para a centralidade da educação pública como direito social e prioridade nacional. Nesse grafo, a palavra “leitura” aparece posicionada no eixo direito-inferior, associada principalmente a “promoção”, “acesso”, “incentivo”, “informação” e “livro”. Tais conexões formam um agrupamento que remete a políticas públicas voltadas para a democratização do conhecimento, revelando a leitura como prática social estratégica e como objeto de programas institucionais.

Quando associados os termos “leitura” e “nacional”, indica-se um vínculo direto a políticas de caráter federal, reforçando o papel do Estado na formulação de iniciativas de incentivo. A proximidade com “cultura” amplia o campo semântico, situando a leitura não apenas como prática escolar, mas também como atividade cultural que integra o desenvolvimento educacional e social.

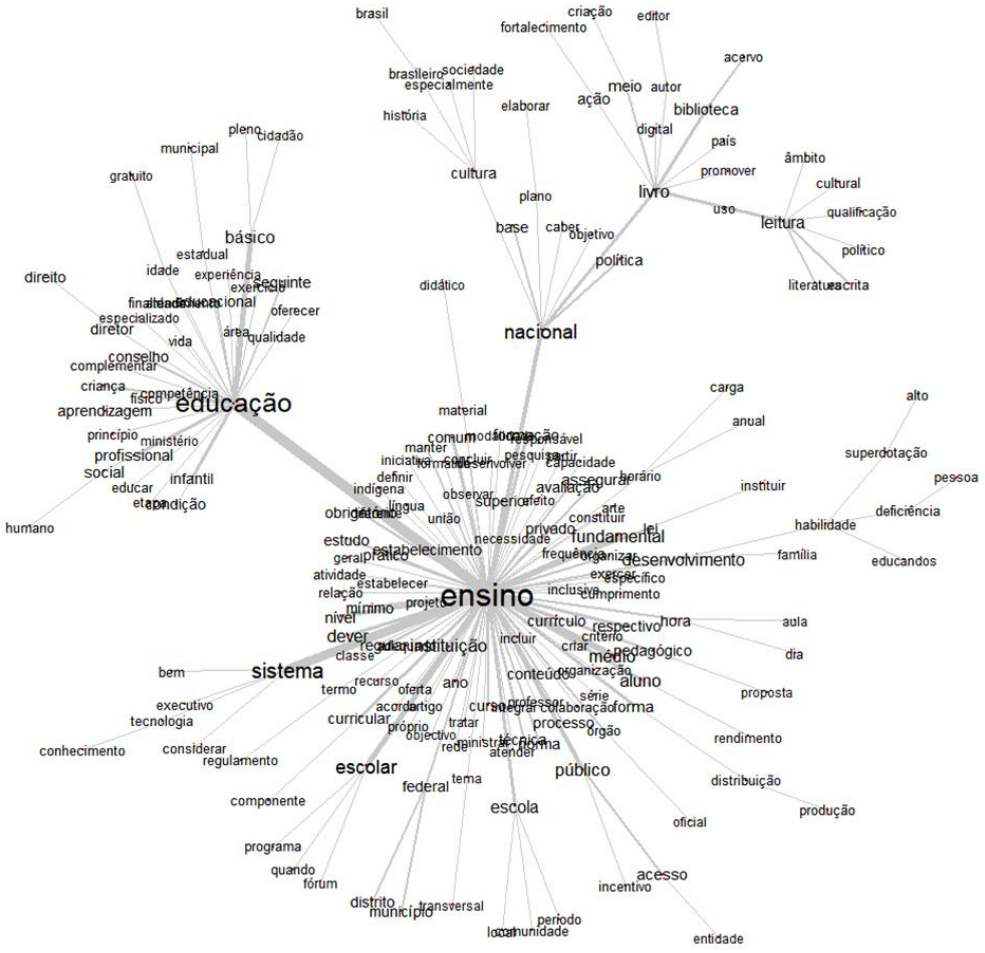
Nas relações dos termos “promoção” e “acesso”, nota-se um discurso voltado à garantia de direitos, em que a leitura é concebida como recurso fundamental para inclusão social, formação cidadã e fortalecimento da educação pública. Já a conexão com “livro” evidencia a materialidade dessa prática, vinculando-a à distribuição de recursos e ao papel dos programas de incentivo à leitura e ao livro.

Por sua vez, o termo “leitura”, isoladamente, evidencia que o mesmo, no corpus dos decretos, é compreendido como dimensão estratégica da política educacional e cultural, articulado a valores de democratização, acesso à informação e promoção do conhecimento, extrapolando o espaço escolar e alcançando a esfera da política pública nacional.

A Figura 5 apresenta o grafo das seguintes leis brasileiras sobre leitura:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”;
- Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003: “Institui a Política Nacional do Livro” - Lei do livro;
- Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010: “Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”;
- Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018: “Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita”.

Figura 5. Grafo das leis brasileiras sobre leitura



Fonte: Elaboração própria (2025).

O grafo mostrado na Figura 5 (leis brasileiras sobre leitura) destaca que o termo “Ensino” constitui o núcleo central, criando conexões mais diretamente com as palavras

“educação”, “sistema”, “escolar”, “fundamental”, “aluno”, “nacional” e “público”. O termo “educação” organiza um campo semântico relacionado a princípios e etapas do processo educativo, como “infantil”, “básico”, “profissional”, “complementar”, além de noções como “social”, “humano” e “direito”. Tal conjunto indica que a educação é compreendida como prática institucional, como valor social e direito fundamental.

Quanto à palavra “nacional”, liga-se a termos como “política”, “plano”, “cultura”, “biblioteca”, “livro” e “leitura”, referindo à dimensão das políticas públicas e das ações estatais voltadas à formação cultural e educacional. Esse núcleo apresenta a articulação entre o campo educacional e iniciativas de caráter político-institucional.

Por sua vez, a associação entre “fundamental” e “aluno”, vincula-se a palavras como “desenvolvimento”, “aprendizagem”, “avaliação”, “currículo”, “metodológico” e “pedagógico”. Esse agrupamento indica a preocupação com os processos formativos, o acompanhamento pedagógico e a dimensão didático-metodológica da educação escolar. Destacam-se termos como “público”, “acesso”, “instituição”, “federal” e “municipal”, que remetem à dimensão institucional e ao caráter democrático das políticas educacionais, reafirmando a ênfase no direito de acesso à educação pública.

As ramificações, a partir da palavra “leitura” mostram um campo semântico voltado para o acesso à cultura e à formação educacional mediada por recursos bibliográficos. Tal núcleo conecta-se diretamente aos termos “livro” e “biblioteca”, além de se articular ao eixo “nacional”, sugerindo a presença de políticas públicas voltadas à promoção da leitura e ao fortalecimento de espaços institucionais de difusão do conhecimento.

Ainda aparecem associações a partir do termo “nacional” se destacando palavras como “digital”, “acervo” e “autor”, de modo a indicar a valorização de múltiplos suportes de leitura, bem como a preocupação com a democratização do acesso à informação. Também em relação a “nacional”, identifica-se associação com “cultura” e “plano”, assim reforçando a ideia de que a leitura é concebida, no corpus, como prática cultural estratégica, inscrita em programas e diretrizes de caráter nacional. Esse agrupamento sugere que a leitura não é tratada apenas como atividade individual ou escolar, mas como política cultural e educacional, vinculada ao incentivo estatal, à institucionalização de bibliotecas e à ampliação do acesso a livros em diferentes formatos.

Desse modo, o grafo de similitude de leis permitiu identificar três grandes eixos discursivos no corpus: o núcleo estruturante do ensino e da educação, ancorado em princípios, etapas e funções sociais; as políticas públicas nacionais de educação e cultura,

relacionadas a planos, bibliotecas, livros e práticas de leitura, e, as práticas pedagógicas e escolares, vinculadas ao aluno, ao currículo, à avaliação e ao desenvolvimento educacional.

O grafo dos decretos apresenta a palavra leitura conectada a termos como incentivo, acesso, promoção e cultura. Diferentemente do grafo das leis, aqui o foco recai sobre os mecanismos práticos e institucionais destinados a viabilizar a prática leitora, seja pela criação de programas, seja pelo fortalecimento de políticas públicas. Esse arranjo evidencia duas dimensões da TAP: de um lado, as normas subjetivas, que configuram a pressão institucional e social para que a leitura seja incentivada; de outro, o controle percebido, uma vez que os decretos estabelecem condições concretas de acesso, promovendo a sensação de que a prática é possível e alcançável.

Comparando-se os dois grafos, aparecem aproximações com os pressupostos da Teoria da Ação Planejada. A palavra leitura aparece associada a termos como livro, biblioteca e nacional. Esse agrupamento indica uma valorização normativa e simbólica da leitura, compreendida como um bem cultural, direito social e elemento estruturante da cidadania. Tal configuração reflete o componente atitudinal da TAP, pois evidencia uma predisposição positiva, no âmbito legal, para considerar a leitura como prática desejável e socialmente relevante.

Verifica-se, ainda, que a análise dos documentos sugere que, enquanto as leis delineiam o valor atitudinal da leitura, vinculando-a a ideias universais e à Constituição Cidadã, os decretos tratam das condições normativas e instrumentais necessárias para transformar esse valor em prática cotidiana. Nesse sentido, a política educacional brasileira, ao menos em nível documental, busca alinhar a construção simbólica da leitura (leis) com a criação de condições para a sua efetivação (decretos), o que se ajusta ao modelo explicativo da TAP para a formação de intenções e comportamentos sociais, pois, muito embora as crenças são do indivíduo, podemos compreender à luz da TAP que Leis e Decretos se constituem em Crenças Normativas.

2.2.3 Conclusão da análise de similitude

A leitura é estabelecida na legislação brasileira como responsabilidade coletiva, com marcos normativos que expressam o compromisso institucional de promover essa competência fundamental para o exercício da cidadania. Apesar da criação de diferentes atos normativos ao longo dos anos, invariavelmente relacionados a programas de leitura,

como pode ser observado na linha do tempo que apresentamos, os resultados das avaliações em larga escala revelam uma dissonância: as pontuações nas escalas de proficiência em Língua Portuguesa mantêm-se em patamares que pouco ultrapassam 200 pontos, distantes do nível esperado para um leitor fluente, independentemente do ciclo de aprendizagem avaliado.

Ao relacionar a cronologia da legislação sobre leitura com a Teoria da Ação Planejada, verifica-se que os marcos legais representam momentos de formulação de políticas que traduzem a vontade coletiva e institucional de promover melhorias na leitura. Tais elementos correspondem ao estágio da intenção na TAP, manifestando crenças normativas institucionais sobre o que é socialmente desejável e esperado. Contudo, a persistência de baixos resultados sugere que a existência de marcos normativos não é suficiente para transformar intenções em comportamentos efetivos. As mudanças que ocorrem no plano da percepção – nas atitudes, normas subjetivas e controles comportamentais percebidos pelos atores educacionais – não necessariamente se evidenciam na materialidade dos dispositivos legais ou se traduzem em práticas pedagógicas exitosas.

Com base nos resultados das avaliações de larga, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), hipotetiza-se que as crenças sobre leitura na comunidade escolar variam amplamente e que tal variação pode associar-se a diferenças nas práticas e nos resultados. Além disso, a própria indefinição conceitual do que constitui a "comunidade escolar" representa um problema, pois embora existam definições na literatura especializada, quando consideramos isoladamente a legislação, não encontramos esse conceito explicitamente delimitado. Por interpretação dos dispositivos normativos, pode-se inferir que essa comunidade abrange, além de estudantes, outros atores como professores, diretores, coordenadores, funcionários administrativos, merendeiras, responsáveis pela limpeza, porteiros e familiares – pessoas que compartilham responsabilidades tanto na formação da cidadania quanto no desenvolvimento social dos estudantes. Essa indefinição pode comprometer a clareza sobre papéis, responsabilidades e capacidades percebidas de cada ator em relação ao processo de aprendizagem da leitura.

De acordo com fundamentos da TAP, é possível deduzir que as mudanças constantes nas escalas de avaliação de proficiência e nos próprios programas de leitura podem interferir nas crenças dos atores educacionais, impactando suas atitudes em relação à avaliação, a pressão social percebida sobre suas práticas e o nível de controle

que sentem ter sobre sua capacidade de contribuir efetivamente. Dependendo de como esses três fatores se articulam, as mudanças podem gerar tanto resistência e descrédito quanto engajamento e revisão positiva de práticas. A análise de similitude das leis selecionadas, apresentada na seção anterior, revela padrões discursivos e núcleos semânticos que permitem compreender quais dimensões da leitura são enfatizadas nos textos normativos e como essas ênfases podem ou não dialogar com as necessidades reais de formação de crenças favoráveis ao desenvolvimento da competência leitora.

Este estudo evidencia que o fracasso nos resultados das avaliações de leitura não se dá por ausência de políticas públicas. As políticas instituídas ao longo dos anos são numerosas e apresentam diretrizes bem estruturadas. Contudo, os resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala não alcançam os índices esperados, sugerindo que há um descompasso entre a formulação normativa e a implementação efetiva, mediado possivelmente pelas crenças, atitudes e percepções de controle dos atores envolvidos. Assim, e urgente que se conheçam as crenças da comunidade escolar sobre leitura, de modo que intervenções e políticas futuras possam considerar essas dimensões psicossociais. Compreender como as políticas públicas moldam (ou deixam de moldar) as crenças normativas, atitudes e percepções de controle sobre leitura constitui, portanto, um passo essencial para a superação da dissonância observada entre as intenções legislativas e os resultados educacionais concretos.

2.3 BNCC, Planos e Parâmetros

A presente subseção tem por finalidade esclarecer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE); a Política Nacional de Alfabetização (PNA); e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não fazem parte da presente tese, porque não são leis nem decretos que tratam exclusivamente do tema "leitura" como prática social, assim como não apareceram no escopo de busca realizada na base LexML – Rede de Informação Jurídica e Legislativa, no site https://www.lexml.gov.br. Todavia, convém discorrer acerca dos mesmos, tendo em vista a importância para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

A BNCC estabelece direitos de aprendizagem, a partir da definição de competências fundamentais para a Educação Básica, tendo sido homologada no ano 2017 nos âmbitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e no ano 2018 na esfera do Ensino Médio (Brasil, 2017; 2018).

A BNCC não foi instaurada por uma lei ou decreto específico, mas, sim, por atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE), previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996). Sua formalização se deu por resoluções do CNE e homologada pelo Ministro da Educação. A implementação efetiva da BNCC ocorreu, em parte, de 2018 até 2020, isto devido aos percalços impostos pela pandemia da COVID-19 (Santos, 2024). Ainda assim, é referência nacional obrigatória para os currículos escolares brasileiros.

Desse modo, a BNCC não consiste em um Ato Normativo, de forma que não faz parte do escopo da presente tese, além do fato de que esta (nossa tese) não aborda o contexto curricular. Todavia, cabe salientar que a BNCC é um documento que discorre sobre a leitura enquanto prática de linguagem essencial em todas as etapas da Educação Básica, objetivando, sobretudo, a formação de leitores competentes, a partir de interpretações críticas (Rico, 2026).

Quanto ao PNE, consiste em um Plano estratégico estabelecido por lei, que fixa diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no Brasil ao longo de um período de dez anos. Assim:

> O texto estabelece 19 objetivos, compreendidos nas temáticas de educação infantil, alfabetização, ensino fundamental e médio, educação integral em tempo integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, educação superior, educação de jovens, adultos e idosos, estrutura e funcionamento da educação básica e participação social e gestão democrática (Brasil; MEC, 2026, [n.p.]).

No que diz respeito à PNA, foi instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), tendo como objetivo precípuo “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro”, conforme o então Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim (Brasil, 2019, [n.p.]; Brasil, 2019). O referido decreto foi revogado pelo Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023, o qual consta na Linha do Tempo dos Atos Normativos considerados neste trabalho, porque, em dois dos seus dispositivos estabelece sobre o incentivo a práticas de leitura (Art. 29, III) e avaliação periódica de leitura nos âmbitos municipais e estaduais de ensino (Art. 30, I) (Brasil, 2023).

Já os PCNS, criados em 1997 e 1998, destacou-se como movimento de reforma educacional voltado à melhoria da qualidade da educação básica. Inicialmente com o fim de englobar as séries iniciais do Ensino Fundamental, depois foram ampliados para outras etapas da educação básica. Além do PCN Introdução, encontram-se: Língua Portuguesa,

Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Temas Transversais. Desse modo:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 13).

Portanto, apesar de não serem foco da presente tese, os documentos aqui descritos têm importância no processo de ensino e de aprendizagem, por serem referências que norteiam o funcionamento da Educação Básica no Brasil, podendo ser utilizados em outros estudos.

2.4 Considerações finais do capítulo

Este capítulo teve o objetivo de apresentar leis que determinam acerca de leitura, tendo como recorte temporal a Constituição Federal Brasileira de 1988 (vigente) até 2025, referentes aos programas educacionais com foco em leitura.

Apesar dos diferentes atos normativos ao longo dos anos, sempre relacionados a algum programa de leitura, o qual destaca a leitura como uma habilidade a ser desenvolvida por todos, constatamos que as pontuações das escalas em cada nível de proficiência em LP, não atingem escore maior que 200, não correspondendo ao desejado "leitor fluente".

Na análise de similitude foi verificado, principalmente que os dispositivos legais (atos normativos) tratam "Leitura", estreitamente relacionada ao termo "Livro", e este, ligado a "Biblioteca". Com isso vemos que para a legislação que trata leitura, há um espaço demarcado de aprendizado que deve valorizar a diversidade social e cultural do aluno, mas que não define objetivamente, nem o que é leitura, nem o significado de comunidade escolar.

Considerando os aspectos acima expostos, este estudo elaborou um estudo empírico para avaliar as crenças da comunidade escolar sobre leitura mediante um instrumento. Esta etapa estará explanada no Capítulo III que trata da concepção dos membros da comunidade escolar envolvidos nos programas de leitura criados por políticas públicas.

Assim sendo, o presente capítulo cumpriu o objetivo que foi mapear os dispositivos legais sobre leitura, explorando cronologicamente as políticas públicas relacionadas à leitura no Brasil, e explorando conceitualmente as abordagens de leitura e de comunidade escolar.

CAPÍTULO III

3 DA TEORIA À MENSURAÇÃO: CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE CRENÇAS SOBRE LEITURA

A discussão teórica desenvolvida nos capítulos anteriores permitiu-nos evidenciar que a leitura, embora amplamente reconhecida como uma habilidade essencial para o exercício pleno da cidadania, permanece atravessada por desafios que não se explicam pela falta de políticas públicas nem pela atuação isolada de um único segmento escolar.

É possível que as crenças sustentadas pelos diferentes membros dessa comunidade influenciam, direta ou indiretamente, o modo como a leitura é promovida, ensinada, incentivada e compreendida no cotidiano escolar. Assim, tendo conhecimento sobre as crenças da comunidade escolar, pode-se compreender os seus principais entraves e contribuir para novas formas de atuação que contemple o estudante de modo integral, desenvolvendo a capacidade para exercer a sua cidadania de forma plena.

Ao adotarmos a Teoria da Ação Planejada (TAP) que amplia a Teoria da Ação Racional (TAR), demonstramos que crenças, atitudes, normas subjetivas e percepções de controle comportamental se constituem fundamentais para compreender comportamentos relacionados à leitura. Contudo, como discutimos no Capítulo I a literatura nacional não apresenta instrumentos construídos à luz da TAP ou mesmo da TAR para mensurar crenças sobre leitura no contexto escolar brasileiro, o que reforça a existência de uma lacuna científica relevante que buscamos preencher.

Paralelamente, o mapeamento sistemático dos atos normativos (Capítulo II) revelou que, ao longo das últimas décadas, a leitura tem sido tratada como responsabilidade compartilhada entre Estado, família, escola e sociedade. Entretanto, observamos que tais dispositivos não apresentam uma definição clara de quem compõe a comunidade escolar nem estabelecem, de modo objetivo, quais são as atribuições esperadas de cada um de seus membros. Essa ausência de delimitação repercute na heterogeneidade de práticas, em interpretações divergentes sobre deveres e, sobretudo, na formação de crenças desarticuladas, que podem contribuir para os resultados persistentemente baixos nas avaliações de larga escala.

Diante desse cenário, apresentamos, neste capítulo, o processo de desenvolvimento do Instrumento de Crenças sobre Leitura (Apêndice A), elaborado a partir dos pressupostos da TAP, dos achados teóricos e normativos discutidos

anteriormente e da necessidade de mensurar, psicometricamente, como estudantes, pais e/ou responsáveis, professores, equipe gestora e funcionários compreendem e significam a leitura em seu cotidiano escolar.

Desse modo, descrevemos aqui as etapas de construção do instrumento, desde sua fundamentação conceitual até os procedimentos utilizados para reunir evidências de validade de conteúdo e de construto. Também discutimos as implicações dessa mensuração para uma compreensão mais ampla das relações entre crenças, práticas escolares e políticas públicas, consolidando a passagem da reflexão teórica para a investigação empírica, movimento essencial para respondermos se, e de que forma, a comunidade escolar reconhece sua corresponsabilidade no desenvolvimento da leitura.

Importante esclarecer que nas análises (pós-coleta em pesquisa de campo) do presente capítulo o processo conduzido respeitou as orientações dos standards internacionais e seguiu as referências clássicas da área (Abi-Abib *et al*., 2025; Hair *et al*, 2022; Padilla; Benítez, 2021; Polit *et al*., 2021; Polit; Yang, 2020; Portney; Souza *et al*., 2020; Watkins, 2020; Boateng *et al*., 2018; Pasquali, 2017, Howard, 2016; Koo; Li, 2016; Wang-Te; Eccles, 2011; 2009; Hernández-Nieto, 2002; Lynn, 1986).

3.1 Fundamentação Teórica para a Construção do Instrumento

De modo operacional, a TAP descreve um encadeamento lógico e progressivo. Inicialmente, os indivíduos constroem crenças sobre um comportamento específico com base em suas experiências pessoais, sociais e culturais. Essas crenças são agrupadas em três grandes conjuntos: crenças comportamentais, crenças normativas e crenças de controle. Cada conjunto de crenças dá origem, respectivamente, às atitudes, à norma subjetiva e à percepção de controle comportamental, que, de forma conjunta, influenciam a intenção de realizar o comportamento. A intenção, quando associada a condições mínimas de controle real, tende a se traduzir no comportamento propriamente dito (Ajzen, 2001; Fishbein; Ajzen, 1977, 2011).

No primeiro eixo do modelo, as crenças comportamentais referem-se às crenças dos indivíduos sobre as consequências esperadas da realização do comportamento. No contexto desta pesquisa, essas crenças dizem respeito aos efeitos percebidos da leitura regular, como ampliar o vocabulário, melhorar o desempenho acadêmico ou tornar o processo de aprendizagem mais interessante. Essas crenças não atuam isoladamente: elas se articulam à avaliação das consequências, isto é, ao valor atribuído a esses efeitos. Por

exemplo, acreditar que a leitura melhora a escrita só contribuirá para uma atitude positiva se tal consequência for avaliada como importante ou desejável. A combinação entre crenças comportamentais e avaliação das consequências resulta na formação das atitudes, entendidas como a avaliação global, seja ela positiva ou negativa, que o indivíduo faz do ato de ler, percebendo-o como prazeroso, útil ou, ao contrário, cansativo e pouco relevante.

O segundo eixo da TAP diz respeito às crenças normativas, que envolvem as percepções do indivíduo sobre o que pessoas ou grupos significativos esperam em relação ao comportamento em questão. No caso da leitura, incluem-se as expectativas percebidas de professores, pais, colegas e demais membros da comunidade escolar, como a crença de que "meus professores esperam que eu leia regularmente". Essas crenças articulam-se à motivação para concordar com o requerente, isto é, ao grau de importância atribuído à opinião dessas pessoas significativas. A interação entre crenças normativas e motivação para concordar dá origem à norma subjetiva, definida como a pressão social percebida para engajar-se ou não no comportamento de leitura.

O terceiro eixo do modelo refere-se às crenças de controle, que dizem respeito às percepções sobre fatores que podem facilitar ou dificultar a realização do comportamento. No contexto da leitura, incluem-se crenças relacionadas ao acesso a livros, ao tempo disponível, ao ambiente familiar ou escolar e às próprias habilidades de leitura. Essas crenças se articulam à habilidade percebida em controlar a situação, isto é, à sensação de ser capaz de superar barreiras e organizar condições favoráveis para a leitura. A combinação desses elementos resulta na percepção de controle comportamental, que expressa o grau de controle que o indivíduo acredita ter sobre sua prática leitora, aproximando-se conceitualmente de noções como autoeficácia.

A partir da formação das atitudes, da norma subjetiva e da percepção de controle, constitui-se a intenção, definida como a disposição consciente de realizar o comportamento em um futuro próximo, como planejar reservar tempo diário para leitura. Segundo a TAP, quanto mais favoráveis forem esses três determinantes, maior tende a ser a intenção de agir e, consequentemente, maior a probabilidade de ocorrência do comportamento, entendido aqui como a prática efetiva da leitura em sua frequência, regularidade e diversidade de materiais.

Do ponto de vista metodológico, a TAP fornece diretrizes claras para o desenvolvimento de instrumentos de medida. Conforme sistematizado por Ajzen (2001) e em revisões contemporâneas do modelo TAP (Hagger *et al*., 2020), a construção de itens

deve respeitar a correspondência entre crenças, determinantes e comportamento-alvo, assegurando especificidade quanto à ação, ao contexto e ao tempo. Assim, no presente estudo, os itens foram elaborados de modo a representar diretamente cada uma das dimensões da TAP – já apresentadas no Capítulo I – todas adaptadas ao contexto da leitura:

- Crenças comportamentais
    - São as crenças que a comunidade escolar possui sobre os efeitos de ler regularmente. Por exemplo, acreditar que a leitura amplia o vocabulário, melhora o desempenho acadêmico ou torna as aulas mais interessantes.
- Avaliação das consequências
    - Refere-se ao valor atribuído aos resultados da leitura. Por exemplo, considerar se melhorar a escrita ou aumentar a criatividade por meio da leitura é algo muito positivo, pouco positivo ou indiferente.
- Atitudes
    - Diz respeito à avaliação geral (positiva ou negativa) que os indivíduos têm sobre o ato de ler. Por exemplo, ver a leitura como algo prazeroso, útil ou cansativo.
- Crenças normativas
    - São percepções sobre o que pessoas significativas (pais, professores, colegas) pensam a respeito da leitura. Por exemplo, acreditar que "meus professores esperam que eu leia diariamente".
- Motivação para concordar com o requerente
    - Indica o grau de disposição para seguir o que essas pessoas importantes recomendam. Por exemplo, estar motivado a ler porque o professor valoriza a leitura ou porque os colegas também leem.
- Norma subjetiva
    - Refere-se à pressão social percebida para se engajar na leitura. Por exemplo, sentir que a maioria dos colegas lê regularmente e que isso influencia a própria prática.
- Crenças de controle

    - São percepções sobre fatores que podem facilitar ou dificultar o hábito de ler. Por exemplo, acreditar que ter acesso a livros facilita a leitura, enquanto a falta de tempo a dificulta.
- Habilidade em controlar a situação
    - É a percepção da própria capacidade de superar barreiras relacionadas à leitura. Por exemplo, acreditar que consegue organizar o tempo para incluir a leitura na rotina.
- Percepção de controle
    - Refere-se ao grau de controle que a pessoa sente ter sobre sua prática de leitura. Por exemplo, sentir-se capaz de escolher quando e como ler, independentemente de obstáculos.
- Intenção
    - É a disposição consciente para realizar a leitura em um futuro próximo. Por exemplo, o planejamento de separar diariamente um tempo para ler.
- Comportamento
    - Corresponde à prática real da leitura. Por exemplo, a frequência com que os estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar leem livros, artigos, revistas ou materiais digitais.

Cada um desses itens foi formulado para captar percepções e avaliações específicas relacionadas ao ato de ler no contexto da comunidade escolar, garantindo coerência teórica, clareza semântica e possibilidade de mensuração psicométrica consistente.

Desse modo, a TAP é aplicada como base conceitual do estudo de crenças sobre leitura, bem como conduz, sistematicamente, a operacionalização do construto, assim possibilitando que os seus principais conceitos (atitudes, pressões sociais, percepções de controle, intenções) e práticas leitoras sejam analisados empiricamente.

3.2 Método

3.2.1 Tipo de Estudo

Este estudo se caracteriza como observacional, correlacional e de delineamento transversal. Trata-se de uma investigação observacional, uma vez que não houve manipulação de variáveis, mas sim a mensuração e análise de crenças manifestadas pelos participantes em seu contexto natural, em consonância com recomendações recentes para estudos observacionais em contextos educacionais (Page *et al*., 2020). O caráter correlacional decorre do interesse em examinar a relação entre diferentes dimensões das crenças sobre leitura, conforme proposto pela TAP, que descrevem o encadeamento entre crenças, atitudes, normas subjetivas, controle percebido, intenções e comportamento (Ajzen, 1991). Ademais, o delineamento transversal foi adotado por envolver a coleta dos dados em um único momento temporal, permitindo a exploração da estrutura do construto e das relações entre seus membros em um recorte específico do contexto escolar, estratégia amplamente empregada em pesquisas educacionais recentes.

3.2.2 Caracterização do local de pesquisa

Este estudo ocorreu no Colégio de Aplicação localizado na Av. Marechal Rondon, s/n - Jardim Rosa Elze, São Cristóvão-SE, 49100-000, dentro da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a coleta de dados foi autorizada pela direção responsável pelo referido Colégio.

Os Colégios de Aplicação baseiam-se nos modelos dos Estados Unidos e Europa do início do século XX, particularmente aos Teachers College americano e ao Instituto J.J. Rousseau, de Genebra. No Brasil, emergiu por força do movimento da Escola Nova, articulando-se com a experiência (Cambi, 1999), de modo que esses colégios passaram a ser conhecidos como escolas-laboratório (Bispo, 2018).

Dentre os Colégios de Aplicação, o CODAP/UFS rege-se pela Resolução n° 31/2008/CONSU, foi autorizado a funcionar em 1967, como órgão suplementar da UFS, administrativamente vinculado à reitoria (Art. 1º) e, pedagogicamente, à Pró-Reitoria de Graduação, mediante a Resolução n° 11/1992/CONEPE (Art. 2º).

Além de outras finalidades do CODAP/UFS, vale destacar a promoção de estágios para acadêmicos de Cursos de Licenciatura, conforme o Art. 4º, *in verbis*:

> [...]
> IV. proporcionar a prática de ensino aos alunos dos cursos de licenciatura e estágios supervisionados aos alunos dos demais cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe e de outras IES, possibilitando uma abordagem educacional inovadora, direcionada para o desenvolvimento de alunos e professores;
> V. oferecer um laboratório de recursos humanos propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros;
> VI. possibilitar um ambiente adequado para a criação, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino visando o aperfeiçoamento da educação básica nos níveis fundamental do 6º ao 9º ano e médio, estendendo-os à comunidade;
> [...] (CODAP/UFS, 2008).

Embora não conste nos documentos oficiais do CODAP/UFS, a pesquisadora, durante a coleta de dados em campo, constatou a existência de acadêmicos bolsistas desenvolvendo o trabalho de auxílio-ledor, cuja finalidade é auxiliar na leitura de estudantes que apresentam dificuldades neste contexto.

Portanto, diferencia-se das Escolas Públicas porque ocorre no âmbito Federal de ensino, com o corpo docente, em sua maioria, de mestres e doutores, com dedicação exclusiva a projetos no eixo ensino-pesquisa, inclusive, de natureza científica.

3.2.3 Elaboração dos itens

A elaboração dos itens do Instrumento de Crenças sobre Leitura seguiu rigorosamente diretrizes que indicam doze regras para a construção de itens psicológicos, que contemplam critérios teóricos, semânticos e operacionais (Pasquali, 2009). Inicialmente, procedeu-se à delimitação clara do construto com base na TAP, identificando as dimensões de crenças comportamentais, normativas e de controle aplicadas ao contexto da leitura, em consonância com a regra da representatividade do construto. A redação dos itens observou a regra da simplicidade, evitando estruturas complexas; a regra da clareza, empregando linguagem acessível ao público-alvo; e a regra da precisão semântica, assegurando que cada item expressasse uma única ideia. Foram ainda consideradas a regra da objetividade, evitando termos vagos ou subjetivos; a regra da relevância, garantindo pertinência teórica; e a regra da tipicidade, assegurando que os comportamentos descritos fossem característicos do construto avaliado.

Adicionalmente, respeitaram-se a regra da variedade, evitando repetição excessiva de formulações; a regra da modalização adequada, prevenindo afirmações extremas ou absolutas; a regra da evitabilidade da negação, especialmente da negação

dupla; a regra da neutralidade valorativa, evitando juízos morais ou expressões socialmente desejáveis; a regra da adequação linguística ao público, considerando o nível de escolaridade e o contexto sociocultural dos participantes; e a regra da inteligibilidade operacional, que assegura que o item seja passível de resposta clara dentro do formato de escala adotado. Esse conjunto de procedimentos visou garantir que cada item representasse, de forma direta, precisa e teoricamente consistente, os membros do construto de crenças sobre leitura. Seguindo esses procedimentos, foram desenvolvidos 66 itens distribuídos em 11 fatores relacionados às dimensões contidas na TAP.

3.2.4 Evidências de validade de conteúdo

Para encontrar as evidências de validade de conteúdo foram realizadas duas etapas (Abi-Abib *et al*., 2025). Após a escrita dos itens e a formatação do instrumento os mesmos foram avaliados por juízes especialistas que identificaram a congruência entre os itens e os fatores, além dos critérios de relevância, clareza, pertinência teórica e representatividade. Após essa avaliação, o instrumento foi aplicado a 10 representantes da comunidade escolar para verificar quanto à clareza e compreensão dos itens. Os detalhes desta etapa são descritos nos subtópicos a seguir.

3.2.4.1 Amostra – validade de conteúdo

Foram compostas duas amostras para encontrar as evidências de validade de conteúdo. Primeiramente foi composta uma amostra, para encontrar evidências de validade de conteúdo, formada por oito juízas especialistas, com formação mínima em nível de especialização, atuantes nas áreas de leitura, psicometria, avaliação psicológica ou campos correlatos. Esse número atende às recomendações da literatura para estudos de validade de conteúdo, garantindo diversidade de expertise e confiabilidade na avaliação dos itens (Lynn, 1986; Pasquali, 2017). Em seguida, foi formada uma amostra, para o Estudo Piloto, composta por dez participantes da comunidade escolar, ou seja, alunos, funcionários, responsáveis, professores e gestão, para verificar a compreensão dos itens e sua clareza.

3.2.4.2 Critérios de inclusão e exclusão – validade de conteúdo

Os critérios adotados foram:

- Amostra de juízas especialistas: Foram incluídas profissionais com formação acadêmica em Psicologia ou Letras; que apresentassem titulação mínima de especialização; e possuíssem experiência ou atuação reconhecida nas áreas de leitura, crenças e/ou psicometria. Foram excluídos da análise os questionários que não foram preenchidos integralmente, a fim de preservar a consistência das avaliações realizadas pelas juízas.

- Amostra do Estudo Piloto: Foram incluídos participantes que tivessem alguma relação com o Colégio de Aplicação, local da coleta de dados. Por se tratar de uma pesquisa composta também por estudantes de ensino fundamental, foram aceitos respondentes de qualquer idade, entre os alunos, de qualquer gênero, que estivesse cursando no mínimo 6º ano do Ensino Fundamental II, entre os funcionários, professores, gestores e responsáveis, pessoas de qualquer gênero, com idade acima de 18 anos. Foram excluídos desta etapa os participantes de que desistiram de responder ao instrumento após o seu início.

3.2.4.3 Instrumentos e local – validade de conteúdo

Para esta fase foi montado um instrumento de coleta contendo as perguntas do questionário sociodemográfico e de hábitos de leitura, assim como os itens do Instrumento de Crenças sobre Leitura. As coletas ocorreram no formato presencial, com instrumento impresso utilizando-se o espaço da UFS para as juízas especialistas ou o próprio Colégio de Aplicação para os participantes da comunidade escolar. O Instrumento de Crenças sobre Leitura – escala do tipo Likert – continha, inicialmente, 66 itens, distribuídos em 11 fatores e para cada item e como complemento qualitativo, incluíram-se quatro questões abertas destinadas a coletar percepções sobre leitura, políticas públicas relacionadas ao tema e a compreensão dos participantes acerca do conceito de comunidade escolar. Para avaliar os itens as juízas especialistas utilizaram uma escala de quatro pontos, sendo: 1 = Inadequado; 2 = Precisa de grandes revisões; 3 = Adequado, mas pode melhorar; e 4 = Totalmente adequado. Esse formato permitiu uma avaliação quantitativa e qualitativa da qualidade dos itens.

3.2.4.4 Procedimentos – validade de conteúdo

As juízas especialistas foram convidadas a participar da pesquisa por contato presencial, telefone ou e-mail, de acordo com sua área de atuação e disponibilidade. Após o aceite, o instrumento foi disponibilizado em formato impresso em momento combinado na própria UFS. As participantes foram orientadas quanto aos objetivos do estudo e solicitadas a realizar a avaliação em um prazo máximo de dez dias. As sugestões e comentários fornecidos foram analisados qualitativamente e utilizados para ajustes e refinamentos dos itens.

Na sequência fomos presencialmente até o local da pesquisa, Colégio de Aplicação, e aplicamos o instrumento, para o Estudo Piloto, visando verificar a clareza e compreensão dos itens com participantes da comunidade escolar, público-alvo final da pesquisa.

3.2.4.5 Considerações éticas – validade de conteúdo

No que se refere aos aspectos éticos, esta etapa do estudo seguiu as diretrizes da Resolução nº 510/2016, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Considerando a natureza da participação, os riscos foram considerados mínimos e devidamente mitigados, garantindo o anonimato, a confidencialidade das informações e o caráter voluntário da participação.

3.2.4.6 Análise de dados – validade de conteúdo

Os dados provenientes da avaliação das juízas especialistas foram analisados por meio do Coeficiente de Correlação Intraclasse (ICC), utilizando o software JASP (última versão disponível), visando verificar a concordância entre as avaliadoras. O cálculo do Índice de Validade de Conteúdo por Item (I-CVC) e do índice global foi realizado por meio de planilha eletrônica no Microsoft Excel, conforme procedimentos descritos na literatura psicométrica (Hernández-Nieto, 2002; Pasquali, 2017). Os dados provenientes do Estudo Piloto foram considerados de maneira qualitativa, observando-se a compreensão e clareza conforme depoimento dos mesmos.

3.2.5 Evidências de validade de construto e fidedignidade

Nesta subseção, detalhamos os procedimentos estatísticos que empregamos para examinar a estrutura interna do instrumento e reunir evidências de validade de construto (Abi-Abib *et al*., 2025). Especificamos os critérios de qualidade amostral (como KMO e teste de esfericidade de Bartlett), os métodos utilizados para a extração e rotação dos fatores, bem como os parâmetros analisados — cargas fatoriais, comunalidades e variância explicada. Nosso objetivo é demonstrar a adequação da solução fatorial ao modelo teórico previamente estabelecido e a coerência entre os fatores emergentes e as dimensões previstas pela TAP.

3.2.5.1 Amostra – validade de construto e fidedignidade

A amostra para as análises de validade de construto e fidedignidade foi composta por 202 membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, responsáveis, pais e/ou mães, professores, membros da gestão escolar e funcionários da instituição. Destaca-se que esta amostra é de conveniência, sendo composta por pessoas disponíveis nos dias de coleta de dados. Considerando a inclusão de estudantes do Ensino Fundamental, a idade dos participantes variou entre 13 e 63 anos, refletindo a heterogeneidade característica da comunidade escolar investigada.

3.2.5.2 Critérios de inclusão e exclusão – validade de construto e fidedignidade

Foram incluídos no estudo participantes que fossem estudantes, funcionários, responsáveis por estudantes ou professores do Colégio de Aplicação; que se voluntariassem para participar da pesquisa; e que apresentassem condições para compreender e responder ao instrumento. Foram excluídos os participantes que não apresentaram compreensão suficiente para assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C), que não devolveram os termos dentro do período de coleta ou que desistiram da participação após o início do processo.

3.2.5.3 Instrumentos – validade de construto e fidedignidade

Foi utilizado o Instrumento de Crenças sobre Leitura, desenvolvido neste estudo. Após a avaliação das evidências de validade de conteúdo, o instrumento passou a ser composto por 63 itens distribuídos em 11 fatores, com escala de resposta tipo Likert de seis pontos, variando de 1 (Discordo totalmente) a 6 (Concordo totalmente). Adicionalmente, foi aplicado um questionário sociodemográfico e de hábitos de leitura. Além de quatro questões abertas acerca de percepções sobre leitura, políticas públicas relacionadas ao tema e a compreensão dos participantes acerca do conceito de comunidade escolar.

3.2.5.4 Procedimentos e local

A coleta de dados foi realizada de forma presencial, em formato de autorrelato, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Os estudantes foram abordados em suas salas de aula, compostas de carteiras adequadas para a disposição dos estudantes em contexto escolar. Os funcionários, gestores e professores foram abordados no ambiente do Colégio de Aplicação, onde estivessem dispostos de maneira conveniente. Os responsáveis foram convocados a comparecer a escola, em dia e horário combinados, por meio de mensagem de texto enviada pela diretoria da escola, além de serem convidados a participar da pesquisa no contexto de visitação à escola. Em complemento, para os responsáveis que não puderam comparecer presencialmente, a aplicação foi adaptada para o formato de *survey*, com envio de formulário eletrônico via *Google Forms*, garantindo a participação e a diversidade da amostra.

3.2.5.5 Considerações éticas

Esta pesquisa integra um Projeto Guarda-Chuva, de título "O Desempenho de Estudantes do Ensino Fundamental em Avaliações de Leitura", que foi submetido ao CEP/UFS para apreciação ética, por meio da plataforma Brasil, sendo aprovado pelo colegiado (CAAE: 78149924.7.0000.5546; número do parecer: 6.772.338) o qual respeita os preceitos das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 para pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os participantes assinaram TCLE ou TALE, os estudantes menores de idade tiveram autorização dos pais para participação. Os riscos potenciais, como

desconforto ou cansaço durante o preenchimento dos instrumentos, foram minimizados, assegurando-se o caráter voluntário da participação, o direito de desistência e a confidencialidade das informações.

3.2.5.6 Análise de dados

As análises de dados foram realizadas no software JASP na sua versão mais recente (0.95.4). Inicialmente, foram conduzidas análises descritivas, incluindo frequências, porcentagens e medidas de tendência central. Em seguida, procedeu-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE), com o objetivo de investigar a estrutura interna do instrumento e compará-la à proposta teórica original. Por fim, foram realizadas análises de confiabilidade para o instrumento como um todo e para os fatores identificados, utilizando-se coeficientes apropriados, conforme recomendações da literatura psicométrica (Pasquali, 2017; Hair *et al*., 2022).

3.3 Resultados e Discussão

3.3.1 Evidências de Validade de Conteúdo

Participaram da etapa de validação de conteúdo 8 juízas especialistas, sendo todas do gênero feminino e tem entre mais de dois anos de experiência na área. Como dito anteriormente, as juízas especialistas são formadas nos cursos de Letras ou Psicologia. Com relação à titulação, uma das respondentes tem graduação completa e está cursando mestrado, cinco são mestras e estão cursando doutorado e duas tem doutorado completo com pós-doutorado.

Já o Estudo Piloto contou com a participação de 10 pessoas da comunidade escolar, sendo eles três estudantes, dois da terceira série do Ensino Médio, e um da primeira série do Ensino Médio; um estagiário de nível superior; dois familiares de estudantes; um funcionário da cozinha, um auxiliar administrativo e dois professores. A maior parte dos respondentes foi do gênero feminino (70%).

Para a avaliação das evidências de validade de conteúdo do Instrumento de Crenças sobre Leitura, foram realizados os cálculos do Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI) e do Índice de Validade de Conteúdo por Item (I-CVC). Os resultados indicaram um CCI de 0,947, com intervalo de confiança de 95% variando entre 0,918 e

0,969, evidenciando excelente nível de concordância entre as juízas especialistas. De acordo com critérios amplamente aceitos na literatura, valores de CCI superiores a 0,90 são indicativos de concordância quase perfeita, reforçando a consistência das avaliações realizadas (Koo; Li, 2016; Portney; Watkins, 2020; Polit *et al*., 2021).

Os resultados obtidos corroboram recomendações contemporâneas em psicometria, segundo as quais a avaliação por especialistas, associada a índices de concordância, constitui etapa essencial para assegurar que os itens representem adequadamente o construto teórico proposto (Boateng *et al*., 2018; Souza *et al*., 2020). Nesse sentido, o elevado CCI encontrado neste estudo sugere que as juízas apresentaram avaliações altamente convergentes quanto à clareza, relevância e representatividade dos itens em relação às dimensões da Teoria da Ação Planejada.

No que se refere ao questionário sociodemográfico, nenhuma das juízas especialistas apresentou observações ou recomendações de modificação, indicando consenso quanto à adequação de sua estrutura, linguagem e pertinência para a caracterização da amostra. Esse resultado reforça que o instrumento atende aos critérios de objetividade, clareza e funcionalidade esperados para esse tipo de medida em pesquisas psicométricas aplicadas ao contexto educacional.

Em relação aos itens do instrumento de crenças, as juízas apresentaram apontamentos pontuais, majoritariamente relacionados à clareza semântica, adequação linguística ao público-alvo e ajustes de redação para evitar ambiguidade, aspectos comuns e esperados em processos rigorosos de validação de conteúdo. Todos os itens foram revisados à luz dessas observações, e as modificações realizadas também consideraram sugestões oriundas dos participantes do Estudo Piloto, fortalecendo a validade ecológica e a compreensão dos itens pelo público da comunidade escolar. Esse procedimento está alinhado a diretrizes atuais que recomendam a incorporação de avaliações qualitativas de especialistas e de usuários finais como estratégia para aprimorar instrumentos psicológicos (Padilla; Benítez, 2021).

Na Tabela 1, são apresentados os itens em sua versão revisada, já incorporando as alterações decorrentes das análises realizadas, bem como os respectivos valores do I-CVC por item. Observa-se que os índices obtidos se situam em patamares considerados satisfatórios na literatura, indicando adequada validade de conteúdo e manutenção da representatividade teórica dos itens (Hernández-Nieto, 2002; Polit; Yang, 2020).

Tabela 1. I-CVC para os itens do Instrumento de Crenças sobre Leitura

Fator	Nº	Item	I-CVC
Crenças Comportamentais (consequências percebidas da leitura)	1	Ler regularmente ajuda a aumentar a quantidade de palavras que eu conheço (vocabulário).	0,984
	2	Ler sempre melhora o desempenho escolar.	1,000
	3	Ler ajuda a entender opiniões diferentes.	0,898
	4	Dedicar tempo à leitura melhora a capacidade de escrever.	0,984
	5	Saber ler me ajuda a lidar melhor com as situações do dia a dia.	0,969
	6	A leitura favorece o desenvolvimento do pensamento crítico.	0,992
Avaliação das consequências (valoração das crenças)	7	Aumentar a quantidade de palavras que conheço (vocabulário) por meio da leitura é algo muito positivo.	0,977
	8	Ter bom desempenho escolar graças à leitura é muito importante.	0,953
	9	Considero valioso compreender diferentes opiniões por meio da leitura.	0,977
	10	Escrever melhor por causa da leitura é uma coisa boa.	0,969
	11	ITEM REMOVIDO: Ajudar no dia a dia, por meio da leitura, é um benefício importante.	0,617*
	12	É útil para a vida desenvolver o pensamento crítico por meio da leitura (por ex. ter as próprias opiniões sobre assuntos diversos com base em leitura).	0,977
Atitudes (Avaliação favorável ou desfavorável)	13	Considero a leitura uma atividade prazerosa.	0,984
	14	Ler é uma das melhores formas de passar o tempo livre.	0,906
	15	Sinto que a leitura é mais útil do que outras atividades de lazer.	0,937
	16	Ler leva à satisfação pessoal.	0,867
	17	A leitura é essencial para o desenvolvimento pessoal.	0,977
	18	Ler é uma prática que considero positiva na vida de qualquer pessoa.	0,984
Crenças normativas (pressões sociais percebidas)	19	Os professores esperam que os alunos leiam regularmente.	0,984
	20	As pessoas valorizam quem lê livros.	0,953
	21	Minha família acredita que todos deveriam ter o hábito de ler.	0,883
	22	Os gestores escolares esperam que os alunos pratiquem a leitura.	0,969
	23	Pessoas importantes (por ex. governantes, artistas, figuras públicas da sociedade) acham que as pessoas deveriam ler mais.	0,891
	24	Sinto que a escola valoriza quem lê com frequência.	0,930
Motivação para concordar com o requerente (grau de influência das normas)	25	As expectativas dos professores sobre leitura devem ser valorizadas.	0,977
	26	Valorizo a opinião dos meus colegas que consideram a leitura algo positivo.	0,937
	27	As expectativas das famílias sobre leitura devem ser valorizadas.	0,945
	28	As recomendações dos gestores escolares quanto à leitura devem ser seguidas.	1,000
	29	Devemos atender às expectativas de pessoas importantes (por ex. governantes, artistas, figuras públicas da sociedade) acerca do que elas pensam sobre leitura.	0,867
	30	A sociedade deve corresponder ao valor positivo que a escola atribui à leitura.	0,852
Norma subjetiva (pressão social internalizada)	31	As pessoas que considero importantes acham que eu devo ler regularmente.	0,977
	32	Em minha comunidade escolar, espera-se que eu seja um bom leitor.	0,984
	33	Sinto que é socialmente aceito dedicar tempo à leitura.	0,984
	34	Ler é algo que meus pares (por ex. meus amigos, colegas de trabalho/escola) consideram essencial.	0,945
	35	Percebo que a maioria das pessoas próximas a mim lê bastante.	0,945
	36	Na escola, a leitura é vista como uma prática obrigatória.	0,984
Crenças de controle (facilitadores e	37	Ter acesso a livros facilita o hábito de leitura.	0,969
	38	O apoio dos professores ajuda a ler com mais frequência.	0,977
	39	A existência de uma biblioteca escolar incentiva a leitura.	0,984

Fator	Nº	Item	I-CVC
barreiras percebidas)	40	A falta de tempo é um obstáculo para a leitura.	1,000
	41	O uso de tecnologia pode afastar da leitura de livros.	0,945
	42	ITEM REMOVIDO: A disponibilidade de materiais atrativos aumenta a motivação para ler.	0,922*
Habilidade em controlar a situação (autoeficácia)	43	Tenho capacidade e/ou condições de organizar meu tempo para ler.	0,992
	44	Consigo priorizar a leitura mesmo com outras demandas.	0,992
	45	Sei como escolher livros adequados para mim.	0,984
	46	Tenho disciplina para manter uma rotina de leitura.	0,992
	47	Sinto que posso superar distrações para me concentrar na leitura.	0,984
	48	Sei identificar estratégias que me ajudam a compreender textos difíceis.	1,000
Percepção de controle (nível percebido de facilidade /dificuldade)	49	Ler regularmente é algo fácil.	0,977
	50	Manter o hábito de leitura é tranquilo.	0,961
	51	Encaro poucos obstáculos para ler com frequência.	0,945
	52	Percebo que consigo manter a leitura mesmo em semanas difíceis.	0,898
	53	A leitura é uma atividade acessível.	0,953
	54	ITEM REMOVIDO: Ler faz parte das possibilidades reais.	0,781*
Intenção (planejamento de comportamento)	55	Pretendo ler livros regularmente nos próximos meses.	1,000
	56	Quero dedicar mais tempo à leitura neste semestre.	1,000
	57	Tenho intenção de aumentar a frequência de leitura.	0,984
	58	Planejo ler diferentes gêneros textuais (por ex. cartas, notícias, poemas, receitas etc.) regularmente.	0,992
	59	Estou motivado a transformar a leitura em hábito diário.	0,953
	60	Quero priorizar a leitura em meu tempo livre.	0,953
Comportamento (ato efetivo)	61	Realizo leituras que não são solicitadas pela escola / trabalho / universidade ou que sejam obrigatórias de alguma forma.	0,937
	62	Dedico parte do meu tempo livre à leitura.	1,000
	63	Leio textos literários (por ex. livros de ficção, romances, dramas, poemas, etc.) por iniciativa própria.	0,984
	64	Participo de atividades de leitura em geral (por ex. rodas de leitura, clube do livro).	0,930
	65	Procuro ler diferentes gêneros textuais (por ex.: cartas, notícias, poemas, receitas etc.).	1,000
	66	Costumo terminar os livros que começo a ler.	0,977
Questões abertas	1	O que você acha da frase: "Leitura é um compromisso de todos."?	1,000
	2	No decorrer dos anos o governo brasileiro implementou diversos programas de incentivo à leitura. Ao mesmo tempo tem realizado provas de verificação dos níveis de leitura dos estudantes cujos resultados têm sido sempre abaixo do esperado. O que você acha disso? Explique com suas palavras.	0,930
	3	Relate sua opinião sobre: "Leitura depende de como os professores realizam as instruções para o aprendizado dessa habilidade.":	0,977
	4	Em sua opinião: "Quem faz parte de uma comunidade escolar?"	0,953

Fonte: Elaboração própria (2025)
* A remoção dos itens 11, 42 e 54 deve-se à sugestão das juízas especialistas, conforme elucidado nesta tese.

A Tabela 1 apresenta os resultados do Índice de Validade de Conteúdo por Item (I-CVC) para os itens do Instrumento de Crenças sobre Leitura, organizados de acordo com as dimensões teóricas derivadas da TAP. De modo geral, observa-se que os valores obtidos foram elevados em praticamente todos os fatores, indicando forte concordância

entre as juízas especialistas quanto à clareza, relevância e representatividade dos itens em relação aos construtos avaliados.

No conjunto de Crenças Comportamentais, os itens apresentaram índices particularmente elevados, com destaque para os itens "Ler sempre melhora o desempenho escolar" (I-CVC = 1,000) e "A leitura favorece o desenvolvimento do pensamento crítico" (I-CVC = 0,992), evidenciando consenso quase perfeito quanto à adequação desses enunciados. Esses resultados sugerem que as consequências percebidas da leitura foram formuladas de maneira clara e alinhada ao senso comum qualificado, favorecendo sua compreensão por diferentes membros da comunidade escolar.

Resultados semelhantes foram observados na dimensão Avaliação das Consequências, na qual a maioria dos itens apresentou I-CVC superior a 0,95. Destacam-se os itens que avaliam o valor atribuído ao vocabulário, à compreensão de diferentes opiniões e ao desenvolvimento do pensamento crítico por meio da leitura (I-CVC = 0,977). Observa-se, entretanto, que um item dessa dimensão foi removido (I-CVC = 0,617), por não atingir o valor mínimo recomendado na literatura psicométrica. A exclusão desse item reforça o rigor metodológico adotado, assegurando que apenas itens com adequada validade de conteúdo integrem o instrumento final.

Na dimensão Atitudes, os índices obtidos variaram de 0,867 a 0,984, com destaque para os itens "Considero a leitura uma atividade prazerosa" e "Ler é uma prática que considero positiva na vida de qualquer pessoa" (ambos com I-CVC = 0,984). Esses resultados indicam que a avaliação global da leitura como atividade positiva, prazerosa e relevante foi capturada de forma consistente, reforçando a adequação semântica e conceitual dos itens dessa dimensão.

Em relação às Crenças Normativas, os valores de I-CVC também se mantiveram elevados, variando entre 0,883 e 0,984. Itens relacionados às expectativas de professores e gestores escolares alcançaram índices mais altos, sugerindo que essas figuras são percebidas como agentes normativos centrais no contexto da leitura. Esse achado é coerente com a TAP, segundo a qual as normas percebidas exercem maior influência quando associadas a atores considerados legítimos e próximos do comportamento analisado.

A dimensão Motivação para Concordar com o Requerente apresentou índices entre 0,852 e 1,000, com destaque para o item "As recomendações dos gestores escolares quanto à leitura devem ser seguidas" (I-CVC = 1,000). Embora dois itens tenham apresentado valores ligeiramente inferiores aos demais, ainda assim permaneceram acima

do ponto de corte aceitável, sendo mantidos por sua relevância teórica e contribuição para a compreensão do peso atribuído às normas sociais.

Na Norma Subjetiva, os itens evidenciaram elevada consistência, com vários alcançando valores próximos ou iguais a 0,984. Esse padrão indica que os enunciados conseguiram captar de forma clara a pressão social percebida e internalizada em relação à leitura, aspecto central no modelo da TAP.

Quanto às Crenças de Controle, observou-se novamente elevada concordância entre as juízas, com destaque para o item "A falta de tempo é um obstáculo para a leitura" (I-CVC = 1,000). Um item dessa dimensão foi removido (I-CVC = 0,922), não por inadequação severa, mas após análise qualitativa que indicou sobreposição conceitual com outros itens e potencial ambiguidade interpretativa.

A dimensão Habilidade em Controlar a Situação apresentou alguns dos índices mais altos de toda a escala, incluindo valores máximos (I-CVC = 1,000) no item relacionado à identificação de estratégias de compreensão textual. Esses resultados indicam excelente adequação dos itens destinados a mensurar percepções de autoeficácia relacionadas à leitura.

Na Percepção de Controle, embora os índices tenham permanecido satisfatórios, observou-se maior variabilidade, com valores entre 0,898 e 0,977. Um item foi removido (I-CVC = 0,781) por não atender aos critérios mínimos estabelecidos, indicando que esse enunciado não foi considerado suficientemente claro ou representativo pelas especialistas.

A dimensão Intenção apresentou resultados particularmente robustos, com dois itens atingindo I-CVC = 1,000 e os demais mantendo-se acima de 0,95. Esses achados confirmam a clareza e a pertinência dos itens que avaliam o planejamento consciente de engajamento futuro na leitura, construto central na TAP.

Por fim, na dimensão Comportamento, os itens apresentaram I-CVC elevados, com destaque para "Dedico parte do meu tempo livre à leitura" e "Procuro ler diferentes gêneros textuais" (ambos com I-CVC = 1,000), evidenciando forte concordância quanto à capacidade dos itens de representar práticas leitoras concretas. As questões abertas também apresentaram índices elevados, indicando adequação mesmo em itens de natureza qualitativa, o que reforça a clareza e relevância das perguntas propostas.

Em conjunto, os resultados apresentados na Tabela 1 evidenciam que o instrumento possui excelentes evidências de validade de conteúdo, com a maioria dos itens apresentando I-CVCs elevados e com a exclusão criteriosa de itens que não

atenderam aos parâmetros estabelecidos. Esse padrão é consistente com o que se espera em estudos psicométricos rigorosos e sustenta a adequação do instrumento para as etapas subsequentes de análise de validade de construto e fidedignidade.

Os participantes do estudo piloto confirmaram a clareza e a compreensibilidade dos itens que compõem o Instrumento de Crenças sobre Leitura, não sendo relatadas dúvidas relevantes quanto ao conteúdo ou à interpretação dos enunciados. Esse resultado reforça a adequação semântica do instrumento após as revisões decorrentes da avaliação por especialistas, indicando que os itens são acessíveis e compatíveis com o perfil heterogêneo da comunidade escolar. Ademais, observou-se que o tempo médio de resposta variou entre 20 e 30 minutos, mesmo considerando a extensão do instrumento, que conta com mais de 50 itens. Esse tempo de aplicação mostrou-se adequado e não indicou sinais de cansaço excessivo ou comprometimento da atenção dos participantes, aspecto considerado aceitável em instrumentos psicométricos multidimensionais. Estudos metodológicos indicam que questionários com maior número de itens podem ser aplicados sem prejuízo à qualidade dos dados, desde que apresentem boa clareza semântica, organização adequada e relevância percebida pelos respondentes (Boateng *et al*., 2018; Hair *et al*., 2022).

De forma integrada, os resultados desta etapa indicam que o instrumento apresenta evidências consistentes de validade de conteúdo, sustentadas por elevados níveis de concordância entre especialistas e por índices quantitativos adequados, em consonância com o que se espera em estudos psicométricos rigorosos na área das Ciências Humanas e Sociais.

3.3.2 Evidências de Validade de Construto e Fidedignidade

3.3.2.1 Resultados descritivos

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas gerais da amostra, contemplando variáveis contínuas relacionadas ao perfil sociodemográfico dos participantes. Observa-se que a idade variou entre 13 e 63 anos (M = 24,02; DP = 13,84), evidenciando a heterogeneidade etária característica da comunidade escolar investigada, que inclui estudantes, responsáveis e profissionais da instituição. Quanto ao número de pessoas residentes no domicílio, os valores oscilaram entre 1 e 10 pessoas (M = 3,57; DP = 1,36), indicando predominância de arranjos familiares de pequeno e médio porte. Esses

resultados confirmam a diversidade da amostra, aspecto relevante para análises psicométricas, uma vez que amplia a representatividade das percepções e crenças acerca da leitura nos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Tabela 2. Panorama dos dados sociodemográficos e de hábitos de leitura da amostra

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Sexo				
Feminino	112	55,4	55,4	55,4
Masculino	86	42,6	42,6	98
Prefiro não responder	4	2	2	100
Vínculo com a Escola				
Estudante de Ensino Fundamental	37	18,3	18,3	18,3
Estudante de Ensino Médio	99	49	49	67,3
Pai	5	2,5	2,5	69,8
Mãe	15	7,4	7,4	77,2
Servidor efetivo	7	3,5	3,5	80,7
Funcionário contratado	4	2	2	82,7
Estagiário de nível superior	10	5	5	87,6
Bolsista auxílio ledor	3	1,5	1,5	89,1
Professores	14	6,9	6,9	96
Gestão escolar	8	4	4	100
Vínculo com a Escola (categorizado)				
Estudantes de EF e M	136	67,3	67,3	67,3
Professores	14	6,9	6,9	74,3
Funcionários da escola	32	15,8	15,8	90,1
Responsáveis (pai ou mãe)	20	9,9	9,9	100
[Se for estudante] Há quanto tempo você estuda nesta escola?				
Menos De Um Ano	7	3,5	5,2	5,2
De Um A Três Anos	28	13,9	20,7	25,9
Mais De Três Anos	100	49,5	74,1	100
[Se for estudante] – Escolaridade do pai/mãe ou responsável:				
Ensino Fundamental Incompleto	10	5	7,8	7,8
Ensino Fundamental Completo	7	3,5	5,5	13,3
Ensino Médio Incompleto	7	3,5	5,5	18,8
Ensino Médio Completo	48	23,8	37,5	56,3
Ensino Superior Incompleto	9	4,5	7	63,3
Ensino Superior Completo ou mais	47	23,3	36,7	100
[Se for pai/mãe ou responsável] – Sua escolaridade:				
Ensino Médio Completo	7	3,5	35	35
Ensino Superior Incompleto	2	1	10	45
Ensino Superior Completo ou mais	11	5,4	55	100
[Se for professor, funcionário ou gestor] – Tempo de atuação nesta escola:				
Menos de um ano	12	5,9	36,4	36,4
De um a três anos	5	2,5	15,2	51,5
De quatro a dez anos	5	2,5	15,2	66,7
Mais de dez anos	11	5,4	33,3	100
[Se for professor, funcionário ou gestor] – Nível de escolaridade:				
Ensino Médio Completo	5	2,5	11,1	11,1
Ensino Superior Incompleto	15	7,4	33,3	44,4
Ensino Superior Completo	1	0,5	2,2	46,7

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Pós graduação	24	11,9	53,3	100
Quantas pessoas moram na sua casa?				
1	6	3	3	3
2	32	15,8	16,2	19,2
3	68	33,7	34,3	53,5
4	51	25,2	25,8	79,3
5	29	14,4	14,6	93,9
6	6	3	3	97
7	2	1	1	98
8	3	1,5	1,5	99,5
10	1	0,5	0,5	100
Há livros disponíveis em sua casa?				
Não tem	6	3	3	3
Poucos (até 10)	68	33,7	34,2	37,2
Alguns (de 11 a 30)	70	34,7	35,2	72,4
Muitos (mais de 30)	55	27,2	27,6	100
Em sua casa, há acesso a Televisão, Rádio, Computador, Celular com internet, Internet fixa (wi-fi). (poderia escolher mais de uma opção)				
Apenas uma das opções	2	1	1	1
Duas das opções	8	4	4	5
Três das opções	39	19,3	19,5	24,5
Quatro das opções	83	41,1	41,5	66
Todas as opções	68	33,7	34	100
Com que frequência você lê livros, revistas, jornais ou materiais digitais (fora das obrigações escolares/profissionais)?				
Nunca	4	2	2	2
Raramente	30	14,9	14,9	16,9
Às vezes	63	31,2	31,3	48,3
Frequentemente	66	32,7	32,8	81,1
Todos os dias	38	18,8	18,9	100
Qual o tipo de material que você mais lê?				
Livros literários	91	45	46,2	46,7
Livros didáticos	15	7,4	7,6	54,3
Revistas/jornais impressos	6	3	3	57,4
Textos digitais (sites, blogs, redes sociais)	75	37,1	38,1	95,4
Mangá	4	2	2	97,5
Outros	3	1,5	1,5	99
Religiosos	2	1	1	100

Fonte: Elaboração própria (2025)

A Tabela 2 apresenta o panorama sociodemográfico e dos hábitos de leitura da amostra. Observou-se maior participação do sexo feminino (55,4%), seguida do masculino (42,6%), com baixa taxa de não resposta, indicando adequada adesão ao questionário. Em relação ao vínculo com a escola, destaca-se o predomínio de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, que, de forma categorizada, corresponderam a 67,3% da amostra, seguidos por funcionários da escola (15,8%), responsáveis (9,9%) e professores (6,9%). Essa distribuição reforça o caráter comunitário do estudo, contemplando diferentes atores diretamente envolvidos nos processos educacionais e nas práticas de leitura.

No que se refere ao tempo de permanência dos estudantes na instituição, a maioria relatou estudar na escola há mais de três anos (74,1%), o que sugere maior familiaridade com o ambiente escolar, suas práticas pedagógicas e culturais. Quanto à escolaridade dos responsáveis, observou-se concentração nos níveis de Ensino Médio completo (37,5%) e Ensino Superior completo ou mais (36,7%), indicando um contexto familiar com escolaridade predominante intermediária a elevada, fator frequentemente associado ao estímulo à leitura no ambiente doméstico. Entre pais e mães respondentes, a maioria apresentou Ensino Superior completo ou mais (55%), enquanto entre professores, funcionários e gestores, destacou-se a elevada proporção de participantes com pós-graduação (53,3%), revelando um corpo profissional com alto nível de escolarização.

No tocante às condições domiciliares, verificou-se que a maior parte dos participantes vive em residências com três a quatro pessoas, corroborando o valor médio apresentado na Tabela 2. Observou-se ainda que a maioria dos respondentes relatou possuir alguns ou muitos livros em casa (62,8%), bem como amplo acesso a múltiplos meios de comunicação e tecnologias, com destaque para o acesso simultâneo a televisão, rádio, computador e internet, fixa ou móvel, em mais de 75% dos domicílios. Esses dados sugerem um contexto potencialmente favorável ao contato com práticas leitoras, tanto em formatos tradicionais quanto digitais.

Em relação aos hábitos de leitura, a maior parte da amostra informou ler fora das obrigações escolares ou profissionais frequentemente ou todos os dias (51,7%), enquanto 31,3% relataram leitura ocasional. Apenas uma parcela reduzida declarou nunca ler ou ler raramente. Quanto ao tipo de material mais frequentemente lido, destacou-se a preferência por livros literários (46,2%) e textos digitais (38,1%), evidenciando a coexistência de práticas leitoras tradicionais e mediadas por tecnologia. Esses resultados indicam que, embora o acesso aos meios digitais seja amplo, o livro impresso ainda ocupa papel central nos hábitos de leitura da comunidade escolar investigada.

Em síntese, os dados apresentados na Tabela 2 revelam uma amostra heterogênea, escolarmente diversificada e com condições materiais relativamente favoráveis ao engajamento em práticas de leitura, configurando um contexto adequado para a investigação das crenças sobre leitura propostas neste estudo.

A Tabela 3 apresenta os dados sociodemográficos e de hábitos de leitura da amostra estratificados por categoria de pertencimento à comunidade escolar, contemplando estudantes, professores, funcionários e responsáveis. São descritas, para cada grupo, estatísticas descritivas de idade, distribuição por sexo, disponibilidade de

livros no domicílio, frequência de leitura fora das obrigações escolares ou profissionais e tipo de material mais frequentemente lido. Essa organização permite uma análise comparativa entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, favorecendo a compreensão de como características sociodemográficas e práticas leitoras se distribuem entre os atores envolvidos nos processos educativos.

Tabela 3. Dados sociodemográficos da amostra para cada categoria

		Idade			
	n	**Média**	**Desv. Padrão**	**Mínimo**	**Máximo**
Estudantes	136	15,92	1,592	13	19
Professores	14	48,62	11,34	27	63
Funcionários	32	36,13	13,97	18	63
Responsáveis	20	43,8	7,424	31	57
		Frequência	**Percentagem**	**Porcentagem válida**	**Porcentagem cumulativa**
Sexo					
Estudantes	Feminino	71	52,2	52,2	52,2
	Masculino	62	45,6	45,6	97,8
	PNR	3	2,2	2,2	100
	Ausentes	0	0		
	Total	136	100		
Professores	Feminino	7	50	50	50
	Masculino	6	42,9	42,9	92,9
	PNR	1	7,1	7,1	100
	Ausentes	0	0		
	Total	14	100		
Funcionários	Feminino	19	59,4	59,4	59,4
	Masculino	13	40,6	40,6	100
	PNR	0	0	0	100
	Ausentes	0	0		
	Total	32	100		
Responsáveis	Feminino	15	75	75	75
	Masculino	5	25	25	100
	PNR	0	0	0	100
	Ausentes	0	0		
	Total	20	100		
Há livros disponíveis em sua casa?					
Estudantes	Não tem	6	4,4	4,4	4,4
	Poucos (até 10)	51	37,5	37,8	42,2
	Alguns (de 11 a 30)	48	35,3	35,6	77,8
	Muitos (mais de 30)	30	22,1	22,2	100
	Ausentes	1	0,7		
	Total	136	100		
Professores	Não tem	0	0	0	0
	Poucos (até 10)	0	0	0	0
	Alguns (de 11 a 30)	1	7,1	7,7	7,7
	Muitos (mais de 30)	12	85,7	92,3	100
	Ausentes	1	7,1		
	Total	14	100		
Funcionários	Não tem	0	0	0	0
	Poucos (até 10)	10	31,3	31,3	31,3
	Alguns (de 11 a 30)	15	46,9	46,9	78,1
	Muitos (mais de 30)	7	21,9	21,9	100

	Ausentes	0	0		
	Total	32	100		
Responsáveis	Não tem	0	0	0	0
	Poucos (até 10)	7	35	36,8	36,8
	Alguns (de 11 a 30)	6	30	31,6	68,4
	Muitos (mais de 30)	6	30	31,6	100
	Ausentes	1	5		
	Total	20	100		
Com que frequência você lê livros, revistas, jornais ou materiais digitais (fora das obrigações escolares/profissionais)?					
Estudantes	Nunca	4	2,9	2,9	2,9
	Raramente	24	17,6	17,6	20,6
	Às vezes	44	32,4	32,4	52,9
	Frequentemente	49	36	36	89
	Todos os dias	15	11	11	100
	Ausentes	0	0		
	Total	136	100		
Professores	Nunca	0	0	0	0
	Raramente	0	0	0	0
	Às vezes	0	0	0	0
	Frequentemente	3	21,4	23,1	23,1
	Todos os dias	10	71,4	76,9	100
	Ausentes	1	7,1		
	Total	14	100		
Funcionários	Nunca	0	0	0	0
	Raramente	2	6,3	6,3	6,3
	Às vezes	15	46,9	46,9	53,1
	Frequentemente	10	31,3	31,3	84,4
	Todos os dias	5	15,6	15,6	100
	Ausentes	0	0		
	Total	32	100		
Responsáveis	Nunca	0	0	0	0
	Raramente	4	20	20	20
	Às vezes	4	20	20	40
	Frequentemente	4	20	20	60
	Todos os dias	8	40	40	100
	Ausentes	0	0		
	Total	20	100		
Qual o tipo de material que você mais lê?					
Estudantes	Livros literários	62	45,6	45,9	46,7
	Livros didáticos	6	4,4	4,4	51,1
	Revistas/jornais impressos	2	1,5	1,5	52,6
	Textos digitais (sites, blogs, redes sociais)	57	41,9	42,2	94,8
	Mangá	4	2,9	3	97,8
	Outros	2	1,5	1,5	99,3
	Religiosos	1	0,7	0,7	100
	Ausentes	2	1,4		
	Total	136	100		
Professores	Livros literários	10	71,4	76,9	76,9
	Livros didáticos	1	7,1	7,7	84,6
	Revistas/jornais impressos	0	0	0	84,6
	Textos digitais (sites, blogs, redes sociais)	2	14,3	15,4	100
	Mangá	0	0	0	100
	Outros	0	0	0	100
	Religiosos	0	0	0	100
	Ausentes	1	7,1		

	Total	14	100		
Funcionários	Livros literários	13	40,6	43,3	43,3
	Livros didáticos	6	18,8	20	63,3
	Revistas/jornais impressos	2	6,3	6,7	70
	Textos digitais (sites, blogs, redes sociais)	8	25	26,7	96,7
	Mangá	0	0	0	96,7
	Outros	1	3,1	3,3	100
	Religiosos	0	0	0	100
	Ausentes	2	6,3		
	Total	32	100		
Responsáveis	Livros literários	6	30	31,6	31,6
	Livros didáticos	2	10	10,5	42,1
	Revistas/jornais impressos	2	10	10,5	52,6
	Textos digitais (sites, blogs, redes sociais)	8	40	42,1	94,7
	Mangá	0	0	0	94,7
	Outros	0	0	0	94,7
	Religiosos	1	5	5,3	100
	Ausentes	1	5		
	Total	20	100		

Fonte: Elaboração própria (2025)
Nota. PNR: Prefiro Não Responder.

Os dados apresentados na Tabela 3 evidenciam diferenças importantes entre as categorias da comunidade escolar. Entre os estudantes, observou-se idade média de 15,92 anos (DP = 1,59), com distribuição equilibrada entre os sexos. A maioria relatou possuir alguma quantidade de livros em casa, predominando a categoria “poucos” ou “alguns”, e apresentou frequência de leitura concentrada entre “às vezes” e “frequentemente”, com menor proporção de leitura diária. Quanto ao tipo de material, destacaram-se livros literários e textos digitais, indicando coexistência de práticas leitoras tradicionais e mediadas por tecnologia.

Entre os professores, a idade média foi mais elevada (M = 48,62; DP = 11,34), com distribuição equilibrada entre os sexos e um padrão distinto nos hábitos de leitura. Observou-se alta concentração de participantes com muitos livros disponíveis em casa, bem como elevada frequência de leitura, sendo predominante a leitura diária. Ademais, houve forte preferência por livros literários, o que sugere práticas leitoras mais consolidadas e frequentes nesse grupo.

Os funcionários da escola apresentaram idade média intermediária (M = 36,13; DP = 13,97) e maior proporção de participantes do sexo feminino. A maioria relatou possuir alguns livros em casa, com frequência de leitura concentrada entre “às vezes” e “frequentemente”. No que se refere ao tipo de material lido, observou-se maior

diversidade, com destaque para livros literários, livros didáticos e textos digitais, sugerindo práticas leitoras plurais, associadas tanto ao lazer quanto a demandas funcionais.

Entre os responsáveis, a idade média foi de 43,8 anos (DP = 7,42), com predominância do sexo feminino. Esse grupo apresentou perfil de leitura heterogêneo, com distribuição relativamente equilibrada entre leitura "todos os dias" e categorias menos frequentes. Destaca-se ainda a preferência por textos digitais e livros literários, bem como a presença consistente de livros no ambiente doméstico, ainda que em quantidades variadas.

Em conjunto, os resultados apresentados na Tabela 3 indicam que os diferentes segmentos da comunidade escolar se distinguem quanto à idade, acesso a materiais de leitura e hábitos leitores, reforçando a pertinência de analisar as crenças sobre leitura de forma integrada, mas sensível às especificidades de cada grupo. Essas diferenças contextuais fornecem subsídios importantes para a interpretação das crenças avaliadas pelo instrumento e para a compreensão dos fatores que podem favorecer ou dificultar o engajamento em práticas de leitura no âmbito da comunidade escolar.

As diferenças observadas entre os segmentos da comunidade escolar, apresentadas na Tabela 3, podem ser compreendidas à luz das dimensões propostas pela Teoria da Ação Planejada (TAP), evidenciando como variáveis contextuais e experienciais se articulam às crenças e intenções relacionadas à leitura. Entre os estudantes, a menor idade média e a frequência de leitura predominantemente ocasional a frequente sugerem a coexistência de crenças comportamentais positivas, especialmente relacionadas ao valor escolar da leitura, com percepções de controle moderadas, possivelmente influenciadas por restrições de tempo, demandas acadêmicas e grau de autonomia limitada. Nessa etapa do ciclo vital, a leitura tende a ser fortemente modulada por normas subjetivas, sobretudo aquelas provenientes de professores, gestores e familiares, reforçando o papel das crenças normativas e da motivação para concordar com figuras de autoridade escolar.

Por outro lado, o grupo dos professores apresentou elevado acesso a livros, alta frequência de leitura diária e preferência por livros literários, configurando um perfil associado a atitudes fortemente favoráveis, elevada percepção de controle comportamental e intenção consolidada para a prática leitora. Esse padrão é consistente com evidências recentes que indicam que maior capital cultural e experiência educacional favorecem a internalização de normas pró-leitura e o desenvolvimento de percepções

mais robustas de autoeficácia leitora, reforçando a relação direta entre intenção e comportamento efetivo (Hagger *et al*., 2020).

Os funcionários da escola, por sua vez, apresentaram perfil intermediário tanto em idade quanto em frequência de leitura, com maior diversidade de materiais lidos. Esse grupo parece mobilizar crenças de controle e percepções de facilidade/dificuldade mais heterogêneas, possivelmente relacionadas à variabilidade das demandas ocupacionais e ao menor tempo disponível para leitura. Nesse caso, a TAP sugere que mesmo atitudes positivas podem não se traduzir plenamente em comportamento caso a percepção de controle seja reduzida, evidenciando o papel moderador dessa dimensão sobre a intenção.

Entre os responsáveis, observou-se uma maior variabilidade nos hábitos de leitura e maior preferência por textos digitais, o que aponta para a coexistência de atitudes positivas e intenções diferenciadas, moduladas por fatores contextuais como carga de trabalho, responsabilidades familiares e acesso a materiais. A literatura recente indica que, nesse grupo, as crenças normativas associadas ao papel parental e às expectativas escolares para o desempenho dos filhos podem influenciar mais intensamente a leitura funcional ou instrumental do que a leitura por lazer, impactando a frequência e o tipo de comportamento leitor (Wang-Te; Eccles, 2011).

De forma integrada, os achados sugerem que as dimensões da TAP — atitudes, norma subjetiva, percepção de controle e intenção — manifestam-se de maneira diferenciada entre os segmentos da comunidade escolar, refletindo desigualdades de capital cultural, experiências educacionais e condições contextuais. Essas diferenças reforçam a adequação do uso da TAP como modelo explicativo para a compreensão das crenças sobre leitura, uma vez que permite articular fatores individuais, sociais e estruturais na explicação do comportamento leitor.

A Tabela 4 apresenta as análises descritivas das respostas às questões abertas, categorizadas, com o objetivo de aprofundar a compreensão qualitativa das crenças da comunidade escolar acerca da leitura, das políticas públicas de incentivo, do papel da escola e dos professores no desenvolvimento dessa habilidade, bem como da definição de comunidade escolar. Esses dados complementam os resultados quantitativos do instrumento, permitindo captar nuances interpretativas relevantes para a discussão das crenças comportamentais, normativas e de controle propostas pela TAP.

Tabela 4. Análises Descritivas das perguntas abertas

Item Aberto	Categoria de respostas	N	%
O que você acha da frase: "Leitura é um compromisso de todos."?	Leitura é um compromisso positivo	122	63,9
	Lê quem quer (não compreendido como um compromisso)	19	9,9
	Condições externas impedem a leitura	41	21,5
	A frase indica que ler é obrigatório	9	4,7
	Ausentes	11	
Como você explica o fato de o governo brasileiro lançar diferentes programas de incentivo à leitura, mas o Brasil apresentar baixas médias de proficiência em Língua Portuguesa (leitura) quando comparado a outros países em desenvolvimento?	Culpa do indivíduo	67	36,2
	Culpa dos outros (não especificou)	65	35,1
	Culpa do sistema educacional	53	28,6
	Ausentes	17	
Relate sua opinião sobre: "Leitura depende da instrução dos professores.":	Depende dos professores e da vontade da pessoa	110	62,1
	Depende dos professores, da pessoa, familiares, amigos e ambiente	43	24,3
	Depende da vontade da pessoa	24	13,6
	Ausentes	25	
Em sua opinião: "Quem faz parte de uma comunidade escolar?"	Alunos e professores	14	8,8
	Alunos, professores e demais profissionais da escola	77	48,4
	Alunos, professores, profissionais da escola e família	48	30,2
	Alunos, professores, profissionais da escola, família, governo e outros	20	12,6
	Ausentes	43	

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os resultados das questões abertas revelam aspectos fundamentais para a compreensão das crenças da comunidade escolar sobre leitura, dialogando diretamente com os construtos centrais da Teoria da Ação Planejada (TAP). Em relação à afirmação "Leitura é um compromisso de todos", a maioria dos participantes (63,9%) interpretou a leitura como um compromisso positivo e compartilhado, indicando crenças comportamentais favoráveis e atitudes predominantemente positivas em relação à prática leitora. No entanto, uma parcela expressiva apontou que condições externas impedem a leitura (21,5%), deslocando o foco para fatores estruturais e contextuais, o que se relaciona às crenças de controle e à percepção de barreiras para o engajamento em práticas leitoras. Estudos recentes destacam que, mesmo diante de atitudes positivas, limitações contextuais — como desigualdades educacionais, acesso restrito a materiais e tempo reduzido — impactam a tradução da intenção em comportamento efetivo de leitura (Hagger *et al*., 2020).

No tocante à questão sobre os programas governamentais de incentivo à leitura e os baixos níveis de proficiência, observou-se forte tendência à atribuição de responsabilidade individual (36,2%) ou difusa (“culpa dos outros”, 35,1%), seguida pela responsabilização do sistema educacional (28,6%). Esse padrão sugere um processo de atribuição externa e interna que influencia diretamente as crenças normativas e de controle, deslocando o eixo da responsabilidade ora para o indivíduo, ora para instâncias abstratas do sistema. A literatura recente aponta que esse tipo de atribuição fragmentada compromete a construção de uma norma subjetiva coletiva consistente, enfraquecendo políticas de corresponsabilização social pela leitura (OECD, 2023).

Ao analisar as respostas à afirmação “Leitura depende da instrução dos professores”, verificou-se que a maioria dos participantes reconheceu a centralidade do professor, mas de forma integrada à vontade individual (62,1%) ou ao envolvimento de familiares, pares e ambiente (24,3%). Esses dados evidenciam uma compreensão mais complexa e sistêmica do fenômeno, alinhada à TAP, ao articular crenças normativas (expectativas sobre o papel do professor), crenças comportamentais (valor da instrução) e crenças de controle (condições ambientais). Pesquisas contemporâneas indicam que contextos escolares nos quais o professor atua como mediador, mas não como agente exclusivo, favorecem maior internalização das normas pró-leitura e maior intenção comportamental dos estudantes (Wang-Te; Eccles, 2011).

Por fim, a questão referente à definição de comunidade escolar revelou um gradiente interessante de compreensão. Enquanto uma minoria restringiu o conceito a alunos e professores (8,8%), a maior parte incluiu profissionais da escola (48,4%) e família (30,2%), e um grupo menor ampliou a definição para abarcar governo e outros atores sociais (12,6%). Esse achado é particularmente relevante do ponto de vista das crenças normativas, pois revela diferentes níveis de reconhecimento da rede de influências sociais que moldam práticas educativas e leitoras. A literatura recente em políticas educacionais e engajamento comunitário enfatiza que a ampliação do conceito de comunidade escolar está associada a maior percepção de responsabilidade compartilhada e maior coerência entre políticas públicas, práticas escolares e hábitos familiares de leitura (UNESCO, 2021; OECD, 2023).

De forma integrada, as respostas abertas evidenciam que, embora haja atitudes majoritariamente positivas em relação à leitura, persistem divergências quanto à responsabilidade, às condições de controle e à definição dos agentes envolvidos. Esses achados reforçam a pertinência da TAP como modelo explicativo, ao evidenciar que

atitudes favoráveis não são suficientes para garantir comportamentos leitores consistentes quando normas subjetivas são difusas e a percepção de controle é limitada por fatores contextuais e estruturais.

A Tabela 5 apresenta os resultados descritivos das respostas aos itens do Instrumento de Crenças sobre Leitura, considerando a distribuição dos participantes ao longo da escala de resposta de seis pontos, que varia de discordância total a concordância total. Esses dados permitem examinar tendências gerais de concordância e discordância para cada item, oferecendo subsídios importantes para a compreensão empírica das crenças comportamentais, normativas, de controle, intenções e comportamentos relacionados à leitura, conforme proposto pela Teoria da Ação Planejada.

Tabela 5. Resultados descritivos para a escala de respostas do Instrumento de Crenças sobre Leitura

Item	**Escala de respostas**	**N**	**%**
1. Ler regularmente ajuda a ampliar o vocabulário.	1	3	1.5
	3	1	0.5
	4	8	4.1
	5	20	10
	6	164	84
	Ausentes	6	
2. A leitura frequente contribui para o desempenho escolar.	1	1	0.5
	3	2	1
	4	10	5.1
	5	32	16
	6	151	77
	Ausentes	6	
3. A leitura de livros facilita a compreensão de diferentes pontos de vista.	1	1	0.5
	2	1	0.5
	3	3	1.5
	4	17	8.6
	5	44	22
	6	131	67
	Ausentes	5	
4. Dedicar tempo à leitura melhora a capacidade de escrever.	1	1	0.5
	2	1	0.5
	3	1	0.5
	4	14	7.1
	5	31	16
	6	148	76
	Ausentes	6	
5. Ler ajuda a lidar melhor com situações do dia a dia.	1	3	1.5
	2	3	1.5
	3	19	9.4
	4	54	27
	5	46	23
	6	77	38
	Ausentes	0	
6. A leitura favorece o desenvolvimento do pensamento crítico.	1	2	1
	2	1	0.5
	3	4	2
	4	21	10
	5	35	17
	6	139	69

Item	Escala de respostas	N	%
	Ausentes	0	
7. Melhorar o vocabulário por meio da leitura é algo muito importante.	1	1	0.5
	2	3	1.5
	3	3	1.5
	4	15	7.5
	5	34	17
	6	145	72
	Ausentes	1	
8. Ter bom desempenho escolar graças à leitura é altamente desejável.	2	1	0.5
	3	12	6
	4	25	13
	5	55	28
	6	107	54
	Ausentes	2	
9. Considero valioso compreender diferentes pontos de vista por meio da leitura.	1	1	0.5
	3	7	3.5
	4	20	10
	5	43	22
	6	129	65
	Ausentes	2	
10. Escrever melhor em função da leitura é um resultado positivo.	1	1	0.5
	2	1	0.5
	3	1	0.5
	4	12	6
	5	22	11
	6	162	81
	Ausentes	3	
11. Desenvolver o pensamento crítico com a leitura é extremamente útil.	1	3	1.5
	2	2	1
	3	2	1
	4	17	8.5
	5	31	16
	6	145	73
	Ausentes	2	
12. Considero a leitura uma atividade prazerosa.	1	4	2
	2	5	2.5
	3	9	4.5
	4	40	20
	5	47	24
	6	93	47
	Ausentes	4	
13. A leitura é uma das melhores formas de usar o tempo livre.	1	2	1
	2	5	2.5
	3	24	12
	4	54	27
	5	61	30
	6	55	27
	Ausentes	1	
14. Sinto que a leitura é mais útil do que outras atividades de lazer.	1	7	3.5
	2	14	7
	3	35	18
	4	67	34
	5	50	25
	6	27	14
	Ausentes	2	
15. A leitura leva à satisfação pessoal.	1	4	2
	2	6	3
	3	20	10
	4	54	27
	5	56	28
	6	60	30
	Ausentes	2	

Item	Escala de respostas	N	%
16. A leitura é essencial para o desenvolvimento.	1	1	0.5
	2	1	0.5
	3	4	2
	4	18	9
	5	38	19
	6	137	69
	Ausentes	3	
17. Ler é uma prática que considero positiva na vida de qualquer pessoa.	1	1	0.5
	3	6	3
	4	27	14
	5	28	14
	6	137	69
	Ausentes	3	
18. Os professores esperam que os alunos leiam regularmente.	1	2	1
	2	1	0.5
	3	11	5.5
	4	20	10
	5	55	28
	6	111	56
	Ausentes	2	
19. As pessoas valorizam quem lê livros.	1	8	4
	2	7	3.5
	3	28	14
	4	58	29
	5	47	24
	6	52	26
	Ausentes	2	
20. Minha família acredita que todos deveriam ter o hábito de ler.	1	3	1.5
	2	12	5.9
	3	35	17
	4	43	21
	5	41	20
	6	68	34
	Ausentes	0	
21. Os gestores escolares esperam que os alunos pratiquem a leitura.	1	1	0.5
	2	3	1.5
	3	16	8
	4	35	18
	5	49	25
	6	95	48
	Ausentes	3	
22. Pessoas importantes acham que as pessoas deveriam ler mais.	1	1	0.5
	2	5	2.5
	3	17	8.5
	4	35	18
	5	73	37
	6	68	34
	Ausentes	3	
23. Sinto que a escola valoriza quem lê com frequência.	1	4	2
	2	5	2.5
	3	25	13
	4	48	24
	5	65	33
	6	53	27
	Ausentes	2	
24. É importante atender às expectativas dos professores sobre leitura.	1	4	2
	2	7	3.5
	3	20	10
	4	54	27
	5	43	22
	6	71	36
	Ausentes	3	

Item	Escala de respostas	N	%
25. Valorizo a opinião dos meus colegas sobre o hábito de ler.	1	4	2
	2	8	4
	3	15	7.4
	4	51	25
	5	44	22
	6	80	40
	Ausentes	0	
26. As expectativas das famílias sobre leitura devem ser valorizadas.	1	2	1
	2	5	2.5
	3	13	6.5
	4	41	21
	5	51	26
	6	87	44
	Ausentes	3	
27. As recomendações dos gestores escolares quanto à leitura devem ser seguidas.	1	5	2.5
	2	7	3.5
	3	22	11
	4	44	22
	5	49	25
	6	73	37
	Ausentes	2	
28. Devemos atender às expectativas de pessoas importantes acerca do que elas pensam sobre leitura.	1	12	6
	2	10	5
	3	35	18
	4	62	31
	5	38	19
	6	42	21
	Ausentes	3	
29. A sociedade deve corresponder ao valor que a escola atribui à leitura.	1	3	1.5
	2	7	3.5
	3	12	6
	4	46	23
	5	62	31
	6	69	35
	Ausentes	3	
30. As pessoas que considero importantes acham que eu devo ler regularmente.	1	3	1.5
	2	7	3.5
	3	18	9
	4	39	20
	5	50	25
	6	83	42
	Ausentes	2	
31. Em minha comunidade escolar, espera-se que eu seja um bom leitor.	1	4	2
	2	10	5
	3	18	9
	4	43	22
	5	48	24
	6	77	39
	Ausentes	2	
32. Sinto que é socialmente aceito dedicar tempo à leitura.	1	5	2.5
	2	5	2.5
	3	18	9
	4	40	20
	5	47	24
	6	85	43
	Ausentes	2	
33. Ler é algo que meus pares consideram essencial.	1	2	1
	2	7	3.5
	3	18	8.9
	4	35	17
	5	58	29
	6	82	41

Item	Escala de respostas	N	%
	Ausentes	0	
34. Tenho a impressão de que a maioria das pessoas próximas lê bastante.	1	8	4
	2	20	10
	3	47	23
	4	60	30
	5	39	19
	6	27	13
	Ausentes	1	
35. Na escola, a leitura é vista como uma prática obrigatória.	1	19	9.5
	2	11	5.5
	3	43	21
	4	44	22
	5	42	21
	6	42	21
	Ausentes	1	
36. Ter acesso a livros facilita o hábito de leitura.	2	1	0.5
	3	6	3
	4	25	13
	5	36	18
	6	132	66
	Ausentes	2	
37. O apoio dos professores ajuda a ler com mais frequência.	1	3	1.5
	2	2	1
	3	9	4.5
	4	38	19
	5	56	28
	6	93	46
	Ausentes	1	
38. A existência de uma biblioteca escolar incentiva a leitura.	1	1	0.5
	2	2	1
	3	9	4.6
	4	28	14
	5	42	21
	6	115	58
	Ausentes	5	
39. A falta de tempo é um obstáculo para a leitura.	1	9	4.5
	2	9	4.5
	3	18	8.9
	4	42	21
	5	44	22
	6	80	40
	Ausentes	0	
40. O uso de tecnologia pode afastar da leitura de livros.	1	11	5.5
	2	5	2.5
	3	23	12
	4	31	16
	5	37	19
	6	92	46
	Ausentes	3	
41. Tenho capacidade de organizar meu tempo para ler.	1	7	3.5
	2	13	6.6
	3	29	15
	4	62	31
	5	34	17
	6	53	27
	Ausentes	4	
42. Consigo priorizar a leitura mesmo com outras demandas.	1	12	6
	2	20	10
	3	41	20
	4	51	25
	5	49	24
	6	28	14

Item	Escala de respostas	N	%
	Ausentes	1	
43. Sei como escolher livros adequados para mim.	1	4	2
	2	1	0.5
	3	6	3
	4	43	22
	5	52	26
	6	91	46
	Ausentes	5	
44. Tenho disciplina para manter uma rotina de leitura.	1	17	8.5
	2	15	7.5
	3	36	18
	4	60	30
	5	34	17
	6	39	19
	Ausentes	1	
45. Sinto que posso superar distrações para me concentrar na leitura.	1	7	3.5
	2	9	4.5
	3	27	14
	4	64	32
	5	48	24
	6	45	23
	Ausentes	2	
46. Sei identificar estratégias que me ajudam a compreender textos difíceis.	1	4	2
	2	13	6.4
	3	39	19
	4	52	26
	5	47	23
	6	47	23
	Ausentes	0	
47. Ler regularmente é algo fácil.	1	12	6
	2	18	9
	3	43	22
	4	48	24
	5	47	24
	6	32	16
	Ausentes	2	
48. Manter o hábito de leitura é tranquilo.	1	15	7.5
	2	18	9
	3	41	21
	4	56	28
	5	37	19
	6	33	17
	Ausentes	2	
49. Encaro poucos obstáculos para ler com frequência.	1	25	12
	2	19	9.5
	3	48	24
	4	47	23
	5	37	18
	6	25	12
	Ausentes	1	
50. Tenho confiança de que consigo manter a leitura mesmo em semanas difíceis.	1	27	13
	2	28	14
	3	49	24
	4	39	19
	5	31	15
	6	27	13
	Ausentes	1	
51. A leitura é uma atividade acessível.	1	6	3.1
	2	14	7.1
	3	30	15
	4	42	21
	5	38	19

Item	Escala de respostas	N	%
	6	66	34
	Ausentes	6	
52. Pretendo ler livros regularmente nos próximos meses.	1	8	4
	2	5	2.5
	3	21	11
	4	43	22
	5	43	22
	6	80	40
	Ausentes	2	
53. Quero dedicar mais tempo à leitura neste semestre.	1	9	4.5
	2	4	2
	3	18	9
	4	52	26
	5	42	21
	6	76	38
	Ausentes	1	
54. Tenho intenção de aumentar a frequência de leitura.	1	7	3.5
	2	5	2.5
	3	11	5.5
	4	38	19
	5	53	26
	6	87	43
	Ausentes	1	
55. Planejo ler diferentes tipos de textos regularmente.	1	9	4.5
	2	3	1.5
	3	27	13
	4	45	22
	5	53	26
	6	64	32
	Ausentes	1	
56. Estou motivado a transformar a leitura em hábito diário.	1	8	4
	2	7	3.5
	3	22	11
	4	37	19
	5	47	24
	6	79	40
	Ausentes	2	
57. Quero priorizar a leitura em meu tempo livre.	1	11	5.5
	2	6	3
	3	30	15
	4	42	21
	5	41	21
	6	70	35
	Ausentes	2	
58. Leio livros fora das atividades obrigatórias.	1	18	9
	2	8	4
	3	25	13
	4	39	20
	5	32	16
	6	78	39
	Ausentes	2	
59. Dedico parte do meu tempo livre à leitura.	1	24	12
	2	15	7.5
	3	37	18
	4	42	21
	5	35	17
	6	48	24
	Ausentes	1	
60. Leio textos literários por iniciativa própria.	1	18	9
	2	12	6
	3	26	13
	4	39	20

Item	Escala de respostas	N	%
	5	33	17
	6	71	36
	Ausentes	3	
61. Participo de atividades de leitura em geral.	1	35	18
	2	25	13
	3	28	14
	4	45	23
	5	35	18
	6	30	15
	Ausentes	4	
62. Procuro ler diferentes gêneros de textos.	1	18	9
	2	12	6
	3	32	16
	4	53	27
	5	30	15
	6	55	28
	Ausentes	2	
63. Costumo terminar os livros que começo a ler.	1	13	6.5
	2	11	5.5
	3	12	6
	4	38	19
	5	40	20
	6	87	43
	Ausentes	1	

Fonte: Elaboração própria (2025).

De modo geral, os resultados apresentados na Tabela 5 evidenciam altos níveis de concordância para a maioria dos itens do instrumento, especialmente aqueles associados às crenças comportamentais e à avaliação das consequências da leitura. Itens como “Ler regularmente ajuda a ampliar o vocabulário”, “A leitura frequente contribui para o desempenho escolar”, “Escrever melhor em função da leitura é um resultado positivo” e “A leitura favorece o desenvolvimento do pensamento crítico” concentraram grande parte das respostas nas categorias mais elevadas da escala, indicando atitudes amplamente favoráveis em relação à leitura. Esse padrão é consistente com achados recentes que apontam que a leitura é socialmente reconhecida como prática cognitivamente benéfica, mesmo em contextos nos quais o comportamento leitor não é igualmente frequente (Hagger *et al.*, 2020).

Na dimensão Atitudes, observa-se predominância de respostas positivas, ainda que com maior dispersão em itens como “A leitura é mais útil do que outras atividades de lazer” e “A leitura leva à satisfação pessoal”. Esses resultados sugerem que, embora a leitura seja amplamente percebida como positiva e importante, ela compete com outras formas de lazer, o que pode atenuar a intensidade da atitude favorável em contextos cotidianos. A literatura recente destaca que atitudes positivas nem sempre se traduzem automaticamente em comportamentos frequentes quando outras atividades oferecem

gratificação imediata, reforçando a necessidade de analisar conjuntamente as demais dimensões da TAP (Ajzen, 2020).

Em relação às crenças normativas e à norma subjetiva, os dados indicam que professores, gestores escolares e a própria instituição escolar são percebidos como agentes normativos relevantes, com elevada concordância nos itens que se referem às expectativas e à valorização da leitura no ambiente escolar. Entretanto, itens como "Tenho a impressão de que a maioria das pessoas próximas lê bastante" e "Na escola, a leitura é vista como uma prática obrigatória" apresentaram maior dispersão nas respostas, sugerindo uma norma social percebida menos homogênea. Esse achado é coerente com estudos recentes que apontam a coexistência de discursos normativos favoráveis à leitura com práticas sociais inconsistentes, o que pode enfraquecer a internalização da norma subjetiva (OECD, 2023).

Os itens referentes às crenças de controle revelaram um padrão particularmente relevante para a discussão. Embora fatores facilitadores, como acesso a livros e apoio dos professores, tenham apresentado elevada concordância, itens relacionados a barreiras — especialmente "A falta de tempo é um obstáculo para a leitura" e "O uso de tecnologia pode afastar da leitura de livros" — também concentraram respostas nas categorias mais altas da escala. Esse resultado indica que os participantes reconhecem simultaneamente condições facilitadoras e impeditivas para a leitura, o que reforça a importância da percepção de controle comportamental como elemento central na explicação do comportamento leitor, conforme postulado pela TAP (Hagger *et al*., 2020).

Na dimensão Habilidade em controlar a situação, observou-se maior variabilidade nas respostas. Itens relacionados à organização do tempo, manutenção da disciplina e superação de distrações apresentaram distribuição mais equilibrada entre as categorias intermediárias e superiores da escala, sugerindo níveis heterogêneos de autoeficácia leitora. Esses achados indicam que, mesmo diante de atitudes positivas e normas favoráveis, a percepção da própria capacidade de gerenciar demandas cotidianas pode limitar a transformação da intenção em comportamento efetivo — fenômeno amplamente documentado na literatura baseada na TAP (Wang; Eccles, 2020).

Quanto à intenção, os resultados indicam elevados níveis de concordância nos itens que avaliam o planejamento de leitura futura, como "Pretendo ler livros regularmente nos próximos meses", "Tenho intenção de aumentar a frequência de leitura" e "Estou motivado a transformar a leitura em hábito diário". Esses dados corroboram evidências recentes de que a intenção tende a se manter elevada em contextos nos quais

a leitura é socialmente valorizada, ainda que barreiras práticas impeçam sua plena concretização (Ajzen, 2020).

Por fim, os itens relativos ao comportamento leitor propriamente dito apresentaram maior dispersão, especialmente em atividades que exigem maior engajamento, como participação em eventos de leitura ou manutenção consistente do hábito ao longo do tempo. Esse padrão reforça a distinção central da TAP entre intenção e comportamento, evidenciando que atitudes positivas e intenções declaradas nem sempre se traduzem em práticas regulares de leitura, sobretudo quando a percepção de controle é limitada por fatores contextuais e estruturais (Hagger, 2020; OECD, 2023).

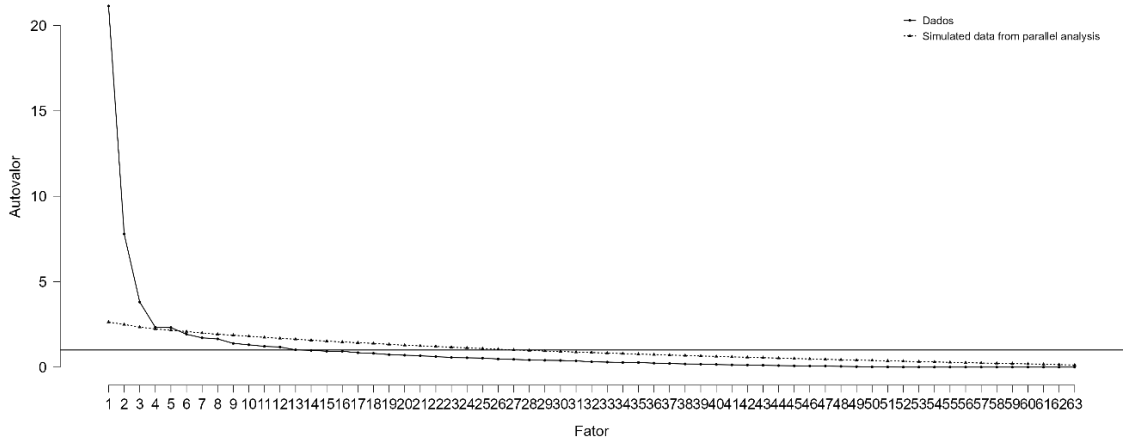
Em conjunto, os resultados descritivos da Tabela 5 oferecem evidências empíricas consistentes de que as diferentes dimensões da TAP se manifestam de forma diferenciada no contexto da leitura, reforçando a adequação do modelo teórico adotado e fornecendo base sólida para as análises subsequentes de validade de construto e estrutura interna do instrumento.

3.3.2.2 Análise fatorial exploratória e de fidedignidade

Com o objetivo de investigar a estrutura interna do Instrumento de Crenças sobre Leitura e reunir evidências de validade de construto, realizamos uma Análise Fatorial Exploratória (AFE). Inicialmente, avaliamos a adequação da matriz de correlações para a fatoração. O índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresentou valor de 0,612, considerado adequado para instrumentos de atitudes, atendendo ao critério mínimo recomendado na literatura psicométrica ($\geq$ 0,60) (Zhang *et al*., 2024). O Teste de Esfericidade de Bartlett mostrou-se estatisticamente significativo [$\chi 2$ (1.953) = 36.063.991; p-valor $\leq$ 0,0001] indicando que a matriz de correlações difere significativamente de uma matriz identidade. Esses resultados confirmam a fatorabilidade dos dados e a pertinência da aplicação da AFE, conforme recomendações clássicas e contemporâneas para estudos de construção e validação de instrumentos psicológicos.

A Figura 6 apresenta os resultados gráficos utilizados para auxiliar a decisão quanto ao número de fatores a serem retidos na Análise Fatorial Exploratória, considerando critérios empíricos amplamente recomendados na literatura, como a inspeção visual da distribuição dos autovalores.

Figura 6. Gráfico de sedimentação e análise paralela



Fonte: JASP (2025).

A inspeção da Figura 6 indica a presença de três possíveis soluções fatoriais, com 3, 4 ou 5 fatores. Fato evidenciado pela queda acentuada dos autovalores nos primeiros componentes e pela posterior estabilização da curva. Esse padrão sugere a existência de múltiplas soluções possíveis, cenário comum em instrumentos psicossociais de natureza atitudinal e multidimensional.

Diante dessa variabilidade, optamos pela retenção de quatro fatores, considerando não apenas critérios estatísticos, mas também a coerência teórica, a interpretabilidade dos fatores e a consistência com o modelo da TAP que fundamentou a construção do instrumento. A solução de quatro fatores mostrou-se a mais adequada ao possibilitar a organização dos itens em dimensões teoricamente significativas, com cargas fatoriais interpretáveis e estrutura mais parcimoniosa, evitando tanto a superextração quanto a subextração de fatores.

A literatura psicométrica contemporânea enfatiza que a decisão sobre o número de fatores não deve se basear exclusivamente em critérios matemáticos, mas sim no equilíbrio entre evidências empíricas e fundamentação teórica, especialmente em instrumentos destinados à avaliação de crenças, atitudes e comportamentos complexos (Howard, 2016; Hair *et al*., 2022). Assim, a escolha pela solução de quatro fatores alinha-se às boas práticas em validação de construtos e reforça a adequação teórica e empírica do modelo proposto.

A Tabela 6 apresenta os resultados da Análise Fatorial Exploratória (AFE) do Instrumento de Crenças sobre Leitura, com a distribuição dos itens nos quatro fatores retidos, bem como suas respectivas cargas fatoriais e comunalidades (S). Considerando a

natureza ordinal da escala Likert utilizada, a AFE foi conduzida com base em correlações policóricas, procedimento recomendado para estimar de forma mais adequada as associações entre itens ordinais. A extração dos fatores foi realizada pelo método de resíduo mínimo, e, visando uma melhor visualização e interpretação dos fatores – quais se mostraram teoricamente correlacionados –, adotou-se a rotação oblíqua Promax. Para a retenção dos itens, estabeleceu-se como critério mínimo cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,30, conforme recomendações da literatura psicométrica para instrumentos atitudinais e comportamentais.

Tabela 6. Análise Fatorial Exploratória e fidedignidade para o Instrumento de Crenças sobre Leitura

Item	F1	F2	F3	F4	S
4. Dedicar tempo à leitura melhora a capacidade de escrever.	0,940				0,322
7. Melhorar o vocabulário por meio da leitura é algo muito importante.	0,902				0,256
9. Considero valioso compreender diferentes pontos de vista por meio da leitura.	0,811				0,287
10. Escrever melhor em função da leitura é um resultado positivo.	0,805				0,281
1. Ler regularmente ajuda a ampliar o vocabulário.	0,802				0,402
6. A leitura favorece o desenvolvimento do pensamento crítico.	0,774				0,404
3. A leitura de livros facilita a compreensão de diferentes pontos de vista.	0,742				0,307
2. A leitura frequente contribui para o desempenho escolar.	0,693				0,412
11. Desenvolver o pensamento crítico com a leitura é extremamente útil.	0,691				0,473
8. Ter bom desempenho escolar graças à leitura é altamente desejável.	0,636				0,373
5. Ler ajuda a lidar melhor com situações do dia a dia.	0,632				0,509
16. A leitura é essencial para o desenvolvimento.	0,553				0,444
17. Ler é uma prática que considero positiva na vida de qualquer pessoa.	0,520				0,334
36. Ter acesso a livros facilita o hábito de leitura.	0,484				0,722
12. Considero a leitura uma atividade prazerosa.	0,401				0,414
38. A existência de uma biblioteca escolar incentiva a leitura.	0,327				0,802
18. Os professores esperam que os alunos leiam regularmente.	0,320				0,59
20. Minha família acredita que todos deveriam ter o hábito de ler.	0,315				0,667
39. A falta de tempo é um obstáculo para a leitura.	0,285				0,865
28. Devemos atender às expectativas de pessoas importantes acerca do que elas pensam sobre leitura.		0,884			0,367
24. É importante atender às expectativas dos professores sobre leitura.		0,866			0,29
27. As recomendações dos gestores escolares quanto à leitura devem ser seguidas.		0,810			0,323
29. A sociedade deve corresponder ao valor que a escola atribui à leitura.		0,755			0,341
26. As expectativas das famílias sobre leitura devem ser valorizadas.		0,736			0,35
35. Na escola, a leitura é vista como uma prática obrigatória.		0,601			0,697
31. Em minha comunidade escolar, espera-se que eu seja um bom leitor.		0,684			0,432
25. Valorizo a opinião dos meus colegas sobre o hábito de ler.		0,682			0,501

Item	F1	F2	F3	F4	S
30. As pessoas que considero importantes acham que eu devo ler regularmente.		0,602			0,491
22. Pessoas importantes acham que as pessoas deveriam ler mais.		0,593			0,615
21. Os gestores escolares esperam que os alunos pratiquem a leitura.		0,534			0,571
32. Sinto que é socialmente aceito dedicar tempo à leitura.		0,519			0,736
33. Ler é algo que meus pares consideram essencial.		0,511			0,676
23. Sinto que a escola valoriza quem lê com frequência.		0,507			0,657
51. A leitura é uma atividade acessível.		0,430			0,773
19. As pessoas valorizam quem lê livros.		0,374			0,738
34. Tenho a impressão de que a maioria das pessoas próximas lê bastante.		0,370			0,831
14. Sinto que a leitura é mais útil do que outras atividades de lazer.		0,349			0,567
37. O apoio dos professores ajuda a ler com mais frequência.		0,335			0,641
47. Ler regularmente é algo fácil.			0,808		0,414
50. Tenho confiança de que consigo manter a leitura mesmo em semanas difíceis.			0,772		0,417
45. Sinto que posso superar distrações para me concentrar na leitura.			0,774		0,463
44. Tenho disciplina para manter uma rotina de leitura.			0,767		0,369
42. Consigo priorizar a leitura mesmo com outras demandas.			0,753		0,288
41. Tenho capacidade de organizar meu tempo para ler.			0,747		0,376
49. Encaro poucos obstáculos para ler com frequência.			0,747		0,478
48. Manter o hábito de leitura é tranquilo.			0,745		0,341
59. Dedico parte do meu tempo livre à leitura.			0,666		0,253
43. Sei como escolher livros adequados para mim.			0,597		0,569
46. Sei identificar estratégias que me ajudam a compreender textos difíceis.			0,571		0,621
63. Costumo terminar os livros que começo a ler.			0,476		0,625
62. Procuro ler diferentes gêneros de textos.			0,454		0,467
61. Participo de atividades de leitura em geral.			0,446		0,66
40. O uso de tecnologia pode afastar da leitura de livros.			0,155		0,793
54. Tenho intenção de aumentar a frequência de leitura.				0,935	0,185
53. Quero dedicar mais tempo à leitura neste semestre.				0,869	0,149
52. Pretendo ler livros regularmente nos próximos meses.				0,770	0,176
57. Quero priorizar a leitura em meu tempo livre.				0,736	0,274
56. Estou motivado a transformar a leitura em hábito diário.				0,712	0,262
55. Planejo ler diferentes tipos de textos regularmente.				0,626	0,347
58. Leio livros fora das atividades obrigatórias.				0,558	0,219
60. Leio textos literários por iniciativa própria.				0,479	0,35
15. A leitura leva à satisfação pessoal.				0,378	0,486
13. A leitura é uma das melhores formas de usar o tempo livre.				0,326	0,539
Valor próprio	20,715	7,418	3,372	1,916	
Quantidade de itens	19	19	15	10	
Variância explicada (Total 53,0%)	32,9%	11,8%	5,4%	3,0%	
Alfa de Cronbach (Total = 0,954)	0,899	0,902	0,907	0,935	
Ômega de McDonalds (Total = 0,956)	0,911	0,907	0,912	0,939	

Fonte: Elaboração própria (2025).

A solução fatorial apresentada na Tabela 6 revelou uma estrutura robusta e teoricamente coerente, composta por quatro fatores, que juntos explicaram 53,0% da variância total do Instrumento de Crenças sobre Leitura. Esse percentual é considerado satisfatório para instrumentos psicológicos de natureza atitudinal e comportamental,

especialmente aqueles fundamentados na TAP, nos quais os construtos investigados são multifatoriais e influenciados por variáveis contextuais e sociais (Ajzen, 2020; Worthington *et al*., 2024).

O Fator 1 – Crenças positivas sobre a leitura apresentou valor próprio de 20,715, sendo composto por 19 itens, e respondeu por 32,9% da variância explicada, configurando-se como o fator dominante da estrutura. Esse fator reuniu itens originalmente pertencentes às dimensões de crenças comportamentais, avaliação das consequências, atitudes e crenças normativas, refletindo uma avaliação global positiva da leitura enquanto prática cognitiva, acadêmica e socialmente valorizada. Os índices de fidedignidade desse fator foram elevados ($\alpha = 0,899$; $\omega = 0,911$), indicando excelente consistência interna. Esse padrão converge com achados que demonstram que, em instrumentos baseados na TAP, crenças sobre consequências positivas tendem a assumir centralidade estrutural e explicativa do comportamento, sobretudo em contextos educacionais (Miesen, 2003; Luo *et al*., 2021; Worthington *et al*., 2024).

O Fator 2 – Crenças normativas sobre a leitura apresentou valor próprio de 7,418, também composto por 19 itens, explicando 11,8% da variância total. Este fator agregou itens ligados às crenças normativas, à motivação para concordar com o requerente, à norma subjetiva e, em menor grau, a aspectos atitudinais e de controle percebido. Os índices de fidedignidade foram igualmente elevados ($\alpha = 0,902$; $\omega = 0,907$), evidenciando forte coerência interna. A centralidade desse fator reforça o papel das expectativas sociais, especialmente da escola, professores, gestores, família e pares, na construção das crenças sobre leitura, aspecto documentado em pesquisas contemporâneas que utilizam a TAP para compreender comportamentos educacionais e informacionais (Rad *et al*., 2023; Barber; Anderson, 2025).

O Fator 3 – Crenças de controle e comportamento sobre a leitura apresentou valor próprio de 3,372, sendo composto por 15 itens, e explicou 5,4% da variância total. Esse fator reuniu itens das dimensões de crenças de controle, habilidade em controlar a situação, percepção de controle e comportamento, indicando que, empiricamente, a percepção de autoeficácia, a facilidade percebida e a prática concreta de leitura tendem a se agrupar. Os índices de fidedignidade desse fator foram elevados ($\alpha = 0,907$; $\omega = 0,912$), o que reforça sua consistência interna. Esse agrupamento empírico está em consonância com a literatura baseada na TAP, que aponta o controle comportamental percebido como um dos preditores mais próximos, tanto da intenção quanto do comportamento efetivo (Ajzen, 2020; Rad *et al*., 2023; Noordover *et al*., 2025).

O Fator 4 – Intenção e atitudes sobre a leitura apresentou valor próprio de 1,916, foi composto por 10 itens e explicou 3,0% da variância total. Embora apresente menor variância explicada quando comparado aos fatores anteriores, esse fator mostrou altíssima consistência interna (α = 0,935; ω = 0,939) e cargas fatoriais elevadas, sobretudo nos itens diretamente relacionados à intenção comportamental. Esse resultado é teoricamente esperado, uma vez que a intenção, na TAP, representa um construto mais específico e proximal ao comportamento, frequentemente explicado por fatores antecedentes mais amplos, como atitudes, normas e controle percebido (Ajzen, 2020; Luo *et al*., 2021).

Considerando o instrumento como um todo, os índices globais de fidedignidade foram excelentes (α total = 0,954; ω total = 0,956), indicando elevada homogeneidade e precisão das medidas. Esses valores são compatíveis chegando a ser superiores em alguns casos, aos relatados em estudos recentes de validação de escalas baseadas na TAP em contextos educacionais, de comunicação científica e de comportamentos em saúde (Worthington *et al*., 2024; Rad *et al*., 2023; Noordover *et al*., 2025).

De maneira integrada, os resultados da AFE indicam que, embora o instrumento tenha sido originalmente construído a partir de múltiplas dimensões teóricas da TAP, essas dimensões se reorganizam empiricamente em fatores mais amplos e integrativos, refletindo a forma como as crenças sobre leitura se estruturam na experiência da comunidade escolar. Essa reorganização empírica é consistente com evidências da literatura, que apontam que instrumentos baseados na TAP frequentemente apresentam soluções fatoriais que agregam construtos teóricos próximos, sem comprometer a validade explicativa do modelo (Siqueira; Miranda, 1988; Worthington *et al*., 2024; Noordover *et al*., 2025).

3.3.2.3 Análise fatorial confirmatória

Com o objetivo de testar empiricamente a adequação da estrutura fatorial de quatro fatores identificada na Análise Fatorial Exploratória, realizamos uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A AFC foi conduzida com o estimador *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS), apropriado para dados ordinais oriundos de escalas do tipo Likert, considerando ainda correções robustas para o teste estatístico e os erros-padrão (*scaled and shifted test statistic*; *robust sem*). O modelo testado correspondeu à organização empírica previamente identificada, permitindo avaliar o grau de ajuste entre

a estrutura teórica proposta e os dados observados por meio de diferentes índices absolutos, incrementais e parcimoniosos.

Tabela 7. Índices principais de ajuste do modelo de quatro fatores na Análise Fatorial Confirmatória

Informação / Índice	Símbolo	Valor
Tamanho da amostra	*N*	202
Estimador	—	DWLS (robusto, dados ordinais)
Qui-quadrado do modelo	$\chi^2(1884)$	3258,811
Valor de p do qui-quadrado	*p*	< 0,001
Comparative Fit Index	CFI	0,908
Tucker–Lewis Index / Non-Normed Fit Index	TLI / NNFI	0,905
Root Mean Square Error of Approximation	RMSEA	0,060
Intervalo de confiança 90% do RMSEA	90% IC	0,057 – 0,064
p-valor de close fit do RMSEA	*p* (RMSEA)	$1{,}177 \times 10^{-6}$
Standardized Root Mean Square Residual	SRMR	0,099

Fonte: Elaboração própria (2025).
Nota. Índices estimados com base em AFC para dados categóricos (escala Likert), utilizando estimador DWLS com correções robustas.

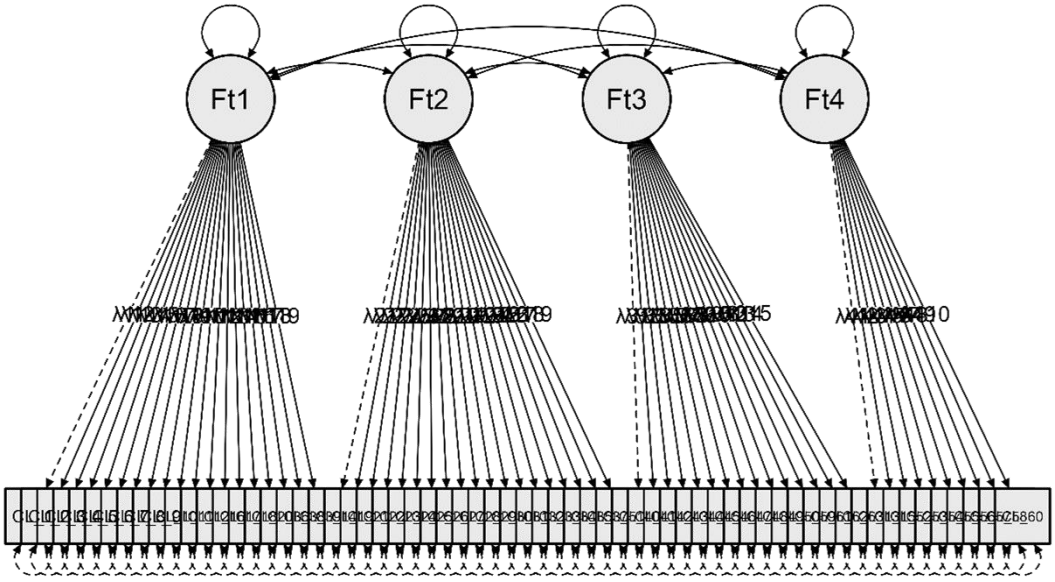
A Análise Fatorial Confirmatória indicou que o modelo de quatro fatores apresentou ajuste global adequado aos dados, considerando os critérios recomendados na literatura para instrumentos psicométricos baseados em escalas ordinais. O teste qui-quadrado do modelo foi estatisticamente significativo [$\chi^2(1884)=3258{,}811;p<0{,}001$], resultado esperado em modelos complexos e com tamanho amostral moderado. Os índices incrementais apresentaram valores satisfatórios (CFI = 0,908; TLI = 0,905), enquanto o erro médio de aproximação indicou bom ajuste (RMSEA = 0,060; IC 90% = 0,057–0,064). Adicionalmente, o índice residual padronizado (SRMR = 0,099) situou-se dentro do limite aceitável para modelos com elevado número de itens e fatores correlacionados. Em conjunto, esses resultados sustentam a adequação da estrutura fatorial confirmada, corroborando a solução de quatro fatores previamente identificada na Análise Fatorial Exploratória (Brown, 2015; Hair *et al*., 2022; Hu; Bentler, 2009; Kline, 2016; Li, 2016; Rad *et al*., 2023; Worthington *et al*., 2024).

Observamos com estes resultados que o Instrumento de Crenças sobre Leitura possui evidências de validade do modelo fatorial encontrado. Observamos na AFC que a maior parte dos itens apresentou cargas fatoriais elevadas e estatisticamente significativas, com escores z expressivos e valores de p inferiores a 0,001, evidenciando que os indicadores representam adequadamente os respectivos fatores latentes. Os Fatores 1, 2 e 4 apresentaram variâncias latentes significativas (0,559; 0,535 e 0,632, respectivamente), sugerindo variabilidade consistente nas crenças positivas sobre a leitura, nas crenças normativas e nas atitudes e intenções relacionadas ao comportamento

de leitura. Em contraste, a variância latente do Fator 3 (0,050; p = 0,120) não se mostrou estatisticamente significativa, indicando menor dispersão das respostas associadas às crenças de controle e comportamento na amostra, aspecto que deve ser interpretado com cautela e considerado como potencial limitação ou como indicativo de homogeneidade desse construto no contexto investigado. Além disso, as covariâncias latentes entre os fatores foram positivas, de magnitude moderada e estatisticamente significativas (por exemplo, F1–F2 = 0,404; F1–F4 = 0,351; F2–F4 = 0,278), o que sugere que as dimensões avaliadas se relacionam de maneira coerente com a Teoria do Comportamento Planejado, mantendo, contudo, distinção conceitual suficiente para sustentar a estrutura multifatorial do Instrumento de Crenças sobre Leitura.

Como último resultado da AFC apresentamos a Figura 7 que traz a representação gráfica da estrutura fatorial final do Instrumento de Crenças sobre Leitura, conforme estimada por meio da Análise Fatorial Confirmatória. O diagrama ilustra a organização dos itens observados em quatro fatores latentes correlacionados, permitindo uma visualização integrada das dimensões teóricas derivadas da Teoria do Comportamento Planejado e operacionalizadas no instrumento.

Figura 7. Estrutura fatorial confirmatória - Instrumento de Crenças sobre Leitura



Fonte: JASP (2025).

Conforme evidenciado na Figura 7, o instrumento é composto por quatro fatores latentes (Ft1, Ft2, Ft3 e Ft4), cada um representado por seus respectivos conjuntos de itens, indicados pelas setas direcionais que partem dos fatores para as variáveis

observadas. As cargas fatoriais estimadas, todas estatisticamente significativas, indicam relações consistentes entre os itens e seus fatores, corroborando a adequação da estrutura multidimensional proposta. Observa-se ainda a presença de covariâncias positivas entre os fatores, representadas pelas setas curvas bidirecionais, o que sugere que as diferentes dimensões das crenças sobre leitura são conceitualmente distintas, porém inter-relacionadas, em consonância com os pressupostos teóricos do modelo. As variâncias residuais associadas a cada item refletem a parcela de variância não explicada pelos fatores latentes, permanecendo dentro de limites aceitáveis para modelos de mensuração dessa complexidade.

Em conjunto, os resultados apresentados na Figura 7 confirmam a estrutura fatorial de quatro fatores do Instrumento de Crenças sobre Leitura, oferecendo evidências adicionais de validade baseada na estrutura interna. A consistência entre a fundamentação teórica, os achados da Análise Fatorial Exploratória e os resultados confirmatórios reforça o potencial do instrumento para avaliar, de forma abrangente e psicometricamente adequada, crenças, atitudes, controle percebido e intenções relacionadas ao comportamento de leitura em contextos educacionais.

Assim, ao afirmarmos que há consistência com a fundamentação teórica, fazemos a correlação com três pesquisas que tiveram, como lócus, o CODAP/UFS, tendo a leitura, em diferentes colocações, como foco dos seus respectivos estudos.

Em sua pesquisa, Matos (2018, [n.p.]) identificou fronteiras cognitivas entre a leitura e a matemática, levando em conta que tais disciplinas, de uma perspectiva pedagógica, são isoladas. Já no contexto cognitivo, não obstante envolvam diferentes circuitos neurais, "compartilham processos de representação e recuperação de informação simbólica, atenção, memória funcional e de controle cognitivo, o que mostra a aproximação em termos de processamento cognitivo". Os resultados apontaram que as proficiências em Matemática e em Língua Portuguesa são diretamente proporcionais, assim destacando a importância do trabalho interdisciplinar na escola.

Já Machado (2018), em sua tese, buscou identificar o comportamento dos perfis de leitores – na perspectiva assumida por Morais (1996) – esclarecendo que a representação mental da palavra escrita se desenvolve em diversos níveis, destacando aquele que é pré-requisito: automaticidade na decodificação – primeiro nível (Smith, 2004; Perfetti *et al*, 2013; Perfetti; Stafura, 2014 *apud* Machado, 2018). Quanto ao modelo de leitura apresentado por esta pesquisadora, abrangeu a "adaptação dos modelos de dupla rota de leitura em voz alta (Coltheart *et al*., 2001, Coltheart, 2013), compreensão

de leitura (Perfetti *et al*., 2013; Perfetti; Stafura, 2014) e monitoramento da compreensão da leitura (Oakhill *et al*., 2005; Efklides, 2008)" (Machado, 2018, p. 37). A autora confirmou a hipótese, segundo a qual a automaticidade no processo de decodificação da leitura é necessária para a compreensão do texto.

Freitas (2025), por sua vez, utilizou o Teste Cloze como instrumento de coleta de dados, aplicado a estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do CODAP/UFS, com textos aplicados durante o ano 2024 e suas respostas analisadas. A pesquisa levou a conclusão de que o domínio básico da leitura depende do engajamento de pais, professores e setor pedagógico, para que os estudantes não passem de série sem o devido desenvolvimento dessa habilidade.

3.4 Limitações da Pesquisa

As limitações nesta pesquisa dizem respeito ao fato de ser um estudo preliminar, que não inclui estudantes do 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental II – embora façam parte da comunidade escolar –, tendo em vista que eles se encontravam em atividades da Jornada Esportiva e Científica e Cultural do Colégio de Aplicação (JECCCA - CODAP) no período de coleta, assim não sendo possível aplicar os instrumentos de pesquisa.

No mesmo sentido, não foi possível contar com uma participação expressiva dos responsáveis pelos estudantes, pois, dos 420 matriculados, apenas 20 (vinte) responsáveis participaram da pesquisa, sendo 17 (dezessete) via questionário online (*Google Forms*) e 3 (três) presencialmente, o que levou à constatação por parte da equipe diretiva do CODAP/UFS e da pesquisadora de que, mesmo fazendo parte da comunidade escolar, a participação dos responsáveis pelos estudantes é pouco expressiva.

Destaque-se, ainda, que, não obstante a era digital – da qual fazem parte livros eletrônicos (*e-books*, *epubs*), a pesquisadora teve como principal foco "leitura" e "comunidade escolar" contextualizadas pelos instrumentos normativos primários brasileiros (Leis e Decretos), conforme apresentado na Linha do Tempo nesta tese. No contexto digital, todavia, foi considerada a leitura de blogs, sites e redes sociais.

3.5 Considerações Finais do Capítulo

Os resultados desta etapa fornecem evidências de validade do instrumento de crenças sobre leitura, sustentadas por um conjunto consistente de procedimentos

metodológicos e indicadores psicométricos. As análises fatoriais exploratória e confirmatória indicaram uma estrutura clara, estável e teoricamente coerente, com adequados índices de ajuste, cargas fatoriais expressivas e elevados coeficientes de fidedignidade, tanto para o instrumento total quanto para os fatores separadamente. Esses achados demonstram que o instrumento mensura de forma válida e confiável um construto multidimensional, sensível às diferentes dimensões psicológicas implicadas nas crenças sobre leitura, atendendo às recomendações contemporâneas da literatura psicométrica e ampliando o escopo de mensuração de crenças no contexto educacional.

A estrutura final composta por quatro fatores mostra-se diretamente alinhada aos pressupostos centrais da Teoria da Ação Planejada (TAP). O Fator 1, relacionado às crenças positivas e avaliativas sobre a leitura, corresponde predominantemente às crenças comportamentais e atitudes, refletindo a valoração subjetiva dos resultados associados ao ato de ler. O Fator 2, centrado nas crenças normativas, expressa a norma subjetiva, incorporando expectativas percebidas de professores, gestores, família e pares, bem como a motivação para atender a essas expectativas. O Fator 3 articula crenças de controle e comportamento efetivo, aproximando-se do controle comportamental percebido, ao capturar percepções de autoeficácia, organização do tempo e superação de obstáculos. Por fim, o Fator 4, voltado à intenção e atitudes futuras, representa o núcleo intencional do modelo, dimensão considerada central para a predição do comportamento segundo Ajzen (2020). Essa organização empírica converge com estudos recentes que operacionalizam a TAP em instrumentos psicométricos aplicados à educação, à saúde e à comunicação científica (Worthington *et al*., 2024; Rad *et al*., 2023; Noordover *et al*., 2025), reforçando a adequação teórica da solução encontrada.

Os resultados dialogam com a linha do tempo dos atos normativos brasileiros sobre leitura e com as matrizes das avaliações em larga escala, evidenciadas nos documentos analisados ao longo da tese. Aqui, buscando uma articulação teórica e empírica entre os fatores do Instrumento de Crenças sobre Leitura, as dimensões centrais da TAP, as políticas públicas brasileiras voltadas à leitura e as matrizes das avaliações educacionais em larga escala, podemos compreender como as crenças individuais e sociais sobre leitura se organizam em diferentes níveis, sejam eles psicológico, institucional ou sistêmico, evidenciando convergências e lacunas entre o que é normativamente proposto, psicologicamente experienciado e efetivamente avaliado.

Assim, dos fatores de instrumento apresentados na Figura 7, o Ft1 se refere a crenças positivas sobre a leitura, consistindo em avaliação dos benefícios cognitivos,

acadêmicos, sociais e pessoais da leitura. No âmbito predominante da TAP, destacam-se "Crenças comportamentais e Atitudes", e o sentido atribuído à leitura; valorização cognitiva e simbólica são enfatizados no contexto psicossocial da leitura. Quando alinhados com políticas públicas de leitura, esta surge como direito e prática formativa contínua. Na correspondência com avaliações em larga escala, aparece geralmente implícita e associada indiretamente ao desempenho em leitura.

Já as crenças normativas sobre a leitura (Ft2), abrangem expectativas percebidas de professores, gestores, família, pares e sociedade, tendo como dimensões da TAP predominantes norma subjetiva e motivação para concordar. As ênfases psicossociais da leitura apontadas foram pressões sociais e institucionais para a leitura. Leitura como responsabilidade coletiva (escola, família e Estado) se relacionou no contexto do alinhamento com políticas públicas de leitura. Na correspondência com avaliações em larga escala, mostrou-se pouco contemplada, com as avaliações focadas no estudante, não o entorno normativo.

O Ft3 diz respeito a crenças de controle e comportamento de leitura, o qual se relaciona à percepção de autoeficácia, gestão do tempo e superação de obstáculos, dimensionando-se, na TAP no campo de controle comportamental percebido e comportamento. Quanto à ênfase psicossocial da leitura encontram-se: Condições individuais e contextuais para ler. Em termos de políticas públicas de leitura, o alinhamento depende de Políticas de acesso (bibliotecas, materiais, tempo escolar). Acerca das avaliações em larga escala, apontam que são parcialmente refletida, envolvendo condições de infraestrutura em questionários contextuais.

O último dos fatores do instrumento em questão (Ft4) – intenção e atitudes sobre a leitura – é sobre disposição futura, planejamento e motivação para manter o hábito de leitura, pontuando, em termos da TAP, a intenção comportamental e atitudes. A ênfase psicossocial da leitura foi engajamento e manutenção do comportamento leitor. Quanto ao alinhamento com políticas públicas de leitura indica a promoção do hábito leitor ao longo do ciclo vital. Por fim, no que tange às avaliações em larga escala, apontaram o fato de não serem mensuradas diretamente, mas inferida a partir do desempenho.

Observa-se que, enquanto as políticas públicas reconhecem a leitura como um compromisso compartilhado entre diferentes atores sociais, as avaliações em larga escala concentram-se predominantemente nos resultados individuais dos estudantes. O instrumento desenvolvido neste estudo contribui para preencher essa lacuna ao operacionalizar dimensões que antecedem e sustentam o comportamento leitor,

especialmente crenças normativas, percepções de controle e intenções. Dessa forma, o papel do instrumento se traduz como uma ferramenta teórico-metodológica capaz de dialogar simultaneamente com a Psicologia Social, a avaliação educacional e a formulação de políticas públicas, ampliando as possibilidades de interpretação e intervenção no campo da leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo principal analisar as crenças da comunidade escolar sobre a leitura, compreendendo como diferentes atores – estudantes, professores, funcionários e responsáveis – percebem, avaliam e se posicionam diante da prática leitora. Para alcançar esse objetivo, desenvolveu-se um instrumento psicometricamente fundamentado, ancorado na Teoria da Ação Planejada, capaz de captar dimensões centrais envolvidas na formação e manutenção do comportamento leitor. Os resultados obtidos ao longo das etapas de validação forneceram evidências de validade e fidedignidade, permitindo concluir que as crenças sobre leitura, no contexto investigado, organizam-se de maneira multidimensional e sistemática. A solução final composta por quatro fatores – crenças positivas sobre leitura, crenças normativas, crenças de controle e intenção/atitudes sobre leitura – mostrou-se teoricamente coerente e empiricamente sustentada, refletindo a complexidade do fenômeno e corroborando a TAP como um referencial adequado para compreender as crenças da comunidade escolar.

No que diz respeito à escola, um dos conflitos inerentes ao seu cotidiano é o processo de aprendizado da leitura, o qual pode ser vivenciado com ansiedade e, simultaneamente, considerado um marco para o exercício da cidadania plena na escola. O estudante que não seja fluente em leitura, pela política de educação brasileira, pode ser promovido às séries subsequentes, e, com isso, pode apresentar um comportamento de isolamento na classe ou de inadequação e mal comportamento, já que a leitura pode ser considerada como a inclusão por excelência. E, uma vez não se sentindo pertencente àquela comunidade de fala, pode se sentir sem prestígio social entre os colegas de classe, e busca, de alguma forma, manifestar um comportamento que assegure a sua importância social entre os pares daquele grupo (Soares, 2004).

A sistematização de Atos Normativos Federais acerca de leitura desde a Constituição Federal Brasileira vigente (1988) até o ano 2025, possibilitou constatar que, até o final do referido percurso – inclusive demonstrado em uma Linha do Tempo de autoria própria com dados das buscas pelo termo “leitura” na base LexML, resultou em 45.831 ocorrências. Cabe destacar que o processo de filtragem seguinte apresentou dois decretos e duas leis, assim como quatro documentos incluídos por relevância normativa coerentes com a temática. Verificou-se, ainda, que a leitura como direito, compromisso coletivo e política de Estado – porém, sem identificação de qualquer conceito de “leitura” – são reforçados pelas leis e decretos mais recentes.

Embora os resultados indiquem um padrão consistente de crenças favoráveis à leitura, especialmente no que se refere ao reconhecimento de seus benefícios cognitivos, acadêmicos e pessoais, esta tese apresenta limitações que devem ser consideradas. A amostra concentrou-se em um recorte institucional específico, o que restringe a generalização dos achados para outros contextos educacionais e regiões. Ademais, o delineamento transversal impossibilita analisar a dinâmica temporal das crenças e suas possíveis transformações ao longo do percurso escolar. Soma-se a isso o uso de autorrelatos, método adequado para acessar crenças e atitudes, mas suscetível a vieses de desejabilidade social, sobretudo em um tema socialmente valorizado como a leitura. Ainda, a extensão do instrumento, necessária para contemplar as múltiplas dimensões teóricas, pode representar um desafio para aplicações em contextos de avaliação em larga escala sem adaptações adicionais.

Assim sendo, a contínua reconfiguração das matrizes e escalas do SAEB, em divergência com a relativa estabilidade das baixas médias de proficiência, pode impactar diretamente as crenças dos professores e gestores sobre o exame e sobre a própria leitura. Levando em conta as escalas de proficiência em Língua Portuguesa - SAEB (1995-2023), embora as escalas mudem, as médias em pouco ultrapassam 200 pontos, o que vai de encontro ao nível esperado para um leitor fluente, independentemente do ciclo de aprendizagem avaliado. Desse modo, é admissível um construto de crenças de descontinuidade, de baixa previsibilidade e de questionamento quanto ao sentido formativo dessas avaliações. Isto, por sua vez, pode influenciar atitudes e comportamentos frente ao ensino de leitura na escola. Nesse cenário, a leitura aparece simultaneamente como exigência normativa, como objeto central de avaliação e como indicador de qualidade da educação, mas sem que haja, nem nas políticas nem nos instrumentos avaliativos, uma definição suficientemente clara e estável do que se espera que os estudantes “saibam fazer” quando leem.

Diante disso, estudos futuros podem ampliar os achados desta tese por meio da aplicação do instrumento em amostras mais diversas, da realização de análises de invariância fatorial e de investigações longitudinais que permitam examinar mudanças nas crenças ao longo do tempo.

É importante mencionar que o instrumento construído aplicado aos membros da comunidade escolar, dividido em três partes – questionário sociodemográfico, escala Likert sobre crenças em leitura à luz da TAP e questões abertas sobre leitura e comunidade

escolar – favoreceram a integração de indicadores psicossociais – como crenças, normas e percepção de controle – à análise do desempenho leitor

Portanto, esta tese pode oferecer uma compreensão das crenças da comunidade escolar sobre leitura, à luz da TAP, assim como auxiliar pesquisas, práticas pedagógicas e políticas públicas orientadas tanto para o ensino da leitura, quanto para a construção de contextos escolares que favoreçam o comportamento leitor.

REFERÊNCIAS

ABI-ABIB, V. B. *et al*. Evidências de validade de instrumentos de medida: uma revisão da perspectiva contemporânea. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 18, n. 69, e6084, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n69-170. Acesso em: 02 nov. 2025.

AJZEN I. **Attitudes, personality and behavior**. Chicago: Dorsey Press, 1988.

AJZEN, I. From intentions to actions: A theory of planned behavior. *In*: **Action control**: From cognition to behavior. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 1985. pp. 11-39.

AJZEN, I. Nature and operation of attitudes. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 27-58, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27. Acesso em: 01 jun. 2026.

AJZEN, I. **The theory of planned behavior**. Organizational behavior and human decision processes, v. 50, n. 2, p. 179-211, 1991.

AJZEN, I. **The theory of planned behavior**: Frequently asked questions. Human behavior and Emerging Technologies, v. 2, n. 4, p. 314-324, 2020.

AJZEN, I.; SCHMIDT, P. Changing behavior using the theory of planned behavior. *In*: HAGGER, M. S. *et al*. (org.). **The handbook of behavior change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Pp. 17-31.

ALLPORT, G. Attitudes. *In* C. Murchison. (Ed.). **A Handbook of Social Psychology**. Worcester, MA: Clark University Press, 1935. pp. 798-844.

ALVES, A. F. *et al*. Cognitive performance and academic achievement: How do family and school converge? **EJEP**, v. 10, n. 2, pp. 49-56, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.001. Acesso em: 15 mar. 2025.

AMARAL, M. G. T. do. Escuta atenta e leitura pluriversal de uma escola pública em São Paulo: um estudo de caso da instituição escolar. **Psicologia USP**, v. 37, e240126, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-6564e240126. Acesso em: 31 maio 2026.

ARONSON, E. *et al*. **Psicologia social**. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2015.

BARBER, L. D.; ANDERSON, P. Understanding first-year university student information seeking through the theory of planned behaviour: A transnational perspective. **J. Acad. Librariansh.**, v. 51, n. 5, e-103096, Sep. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.acalib.2025.103096. Acesso em: 06 dez. 2025.

BEZERRA, Z. F. *et al*. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio-ago. 2010. Editora: UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Q8XbHj8zhLjgLpN9TMQmh8q/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 31 maio 2026.

BISPO, M. M. G. **O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**: entre excelência e referência. 2018. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: Raquel Meister Ko Freitag. São Cristóvão/SE, 2018.

BOATENG, G. O. *et al*. Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research. **Frontiers in Public Health**, v. 6, n. 149, pp. 1-18, Jun. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149. Acesso em: 15 mar. 2025.

BOSSA, J. C. *et al*. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, pp. 423-432, dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 12.166, de 5 de setembro de 2024**. Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12166.htm. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 519, de 13 de maio de 1992**. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 520, de 13 de maio de 1992**. Institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e dá outras providências Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Língua portuguesa**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 abr. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 abr. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Alfabetização: O que é?. Brasília, DF: MEC. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e. Acesso em: 17 abr. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Alfabetização. Relatório nacional de alfabetização baseada em evidências. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em 20 abr. 2026.

BRASIL. **Portaria n. 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil_Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v [?], n. 24, p.26. 04 fev 2025. Seção 1, pt. [?]. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/02/2025&jornal=515&pag ina=26. Acesso em 04 mar. 2025.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2015.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16. Acesso em: 24 abr. 2025.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018. Acesso em: 24 jun. 2025.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMINO, L. *et al.* (orgs). **Psicologia social**: temas e teorias. Brasília: Technopolitik, 2013.

CARDOSO, P. B. *et al.* **Eficiência na leitura**: medidas de precisão e velocidade entre alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Revista Científica Sigma, Macapá, v. 5, n. 5, pp. 120-143, jan.-jun. 2024.

CARVALHO, C.; SOUZA, O. C. Literacia e ensino da compreensão na leitura. **Revista Interacções**, v. 7, n. 19, pp. 109-126, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.25755/int.473. Acesso em: 18 jan. 2025.

CARVALHO, G. *et al*. Biblioteca escolar, bilinguismo e direitos humanos: reflexões a partir da experiência em uma biblioteca de um polo de educação bilíngue de surdos no município de Belém, Brasil. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 31: e105169. 2026. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2026.e105169. Acesso em: 31 maio 2026.

CARVALHO, L. de F.; AMBIEL, R. A. M. Construção de instrumentos psicológicos. *In*: DAMÁSIO, B. F.; CALLEGARO, J. (org.) **Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos**. São Paulo: Vetor, 2017, p. 39-55.

CENTRE FOR REVIEWS AND DISSEMINATION. **Systematic reviews**: CRD's guidance for undertaking reviews in health care [Internet]. York: CRD, University of York; 2009.

CHEN, X. X.; SLADE, E. Theory of planned behaviour: a review. **TheoryHub Book**, v. 50, n. 2, pp. 179-211. Disponível em: https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T. Acesso em: 18 nov. 2025.

COLTHEART, M. *et al*. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological review**, v. 108, n. 1, p. 204-256, Jan. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0033-295x.108.1.204. Acesso em: 18 nov. 2025

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Pp. 24-41.

CORDEIRO, M. B. da S., Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/WbBCbJNVTSp4jqT8P4T5c9f/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

CORRÊA, B. L. **O vocabulário emocional de estudantes do ensino fundamental**. 2025. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe. Orientador: Prof. Dr. Héctor Julián Tejada Herrera. São Cristóvão/SE, 2025.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Tradução: Rosa S.M. da. Porto Alegre: Penso, 2021. ePub.

D'AMORIM, M. A. A teoria da ação racional nos comportamentos de saúde. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 39-44, abr. 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X200000010000 5&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2025.

DAMASIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 213-228, ago. 2012 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&nrm=iso. acessos em 23 mar. 2025.

DAVIS, F. D. Perceived usefulness, perceveid easy of use, and user acceptance of information technology. **MIS Quarterly**, v. 13, n. 13, p. 319-340, 1989. DOI: 10.2307/249008. Disponível em: https://doi.org/10.2307/249008. Acesso em :10 dez. 2025.

DENO, S. L. Developments in curriculum-based measurement. **The Journal of Special Education**, v. 3, n. 2. p. 184-192, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1177/002246690303700308 01. Acesso em :12 nov. 2025.

DUARTE, A. N.; QUEIROZ, E. Contribuições do modelo biopsicossocial para adesão ao tratamento na obesidade. **Com. Ciências Saúde**, v. 25, n. 3/4, pp. 263-274, nov. 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/ccs/Contribuicoes_Modelo.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.

ED BRASIL MATERIAIS DIDÁTICOS. **Linha do tempo**. Disponível em: https://edbrasil.org/linha-do-tempo/. Acesso em: 15 jul. 2025.

EFKLIDES, A. Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self- regulation and co-regulation. **European Psychologist**, v. 13, n. 4, pp. 277-287, 2008. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1016-9040.13.4.277. Acesso em: 04 mar. 2025.

EHRI, L. C. Phases of development in learning to read words by sight. **Journal of research in reading**, v. 18, n. 2, p. 116-125, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x. Acesso em: 03 nov. 2025.

FERNANDES, S. C. S. *et al*. Teoria da Ação Planejada como suporte teórico e metodológico: uma revisão sistemática de literatura. **Interação em Psicologia**, v. 23, n. 1, pp. 92-103, jan./abr. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5380/psi.v23i1.55695. Acesso em: 04 mar. 2025.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. Attitudes and opinions. **Annual Review of Psychology**, n. 23, p. 487-544. Feb. 1971.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior**: an introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley, 1977.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Predicting and changing behavior**: The reasoned action approach. New York: Psychology Press, 2010.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Predicting and changing**: the reasoned action approach. New York: Published by Psychology Press, 2015.

FLORES, A. R. C.; BORTOLUZZI, V. I. Crenças de professores do Ensino Fundamental sobre leitura de textos literário. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e58511125391, pp. 1-14, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25391. Acesso em: 01 nov. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica** [Apostila]. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

FRANÇA, D. X. de; LIMA, M. E. O. (orgs.). **Enfrentando o preconceito na escola**: contribuições da psicologia social. Maringá-PR: Viseu, 2025. E-book. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/21276/2/EnfrentandoPreconceitoEscolaContribuicoesPsicologi aSocial.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

FREITAG, R. M. K. A sociolinguística da leitura. **Letrônica**, v. 13, n. 4, e37508, pp. 1-13, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37508. Acesso em: 26 jan. 2025.

FREITAG, R. M. K. Entre a teoria e a prática: a Provinha Brasil e o tratamento da variação linguística na alfabetização. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 3, n. 3, pp. 43-54. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2015v3n3p43-54. Acesso em: 05 mar. 2025.

FREITAG, R. M. K. *et al*. Culto à avaliação, patologização da alfabetização e fracasso escolar. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/3024. Acesso em: 26 abr. 2026.

FREITAG, R. M. K.; TEJADA, J. **Pra ler melhor**. Aracaju: SEDUC, 2024.

FREITAS, F. O. **Teste Cloze**: modelos de leitura e correção automatizada para diagnóstico da compreensão leitora. 2025, 198f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: Raquel Meister Ko. Freitag. São Cristóvão/SE, 2025.

FREITAS, F. O.; MENEZES, K. V. Desenvolvimento e aplicação do Teste Cloze workshop: uma sugestão pedagógica para avaliar a proficiência em leitura dos alunos. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 10, n. 25, pp. 1-18, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.32748/revec.v10i25.21467. Acesso em: 05 mar. 2025.

GABRIEL, R. Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos e culturais da emergência de sentidos durante a leitura. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, pp. 603-616, set.-dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-4017-160306-0916D. Acesso em: 05 maio 2025.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, pp. 57-73, set. 2019 / fev. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Acesso em: 05 maio 2025.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. M. Revisões sistemáticas da literatura: Passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, pp.183-184, jan./mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf. Acesso em: 05 maio 2025.

GOIS, T. S. de *et al*. NLP and education: Using semantic similarity to evaluate filled gaps in a large-scale Cloze test in the classroom. **The Mental Lexicon**, pp. 1-10, jan. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1075/ml.24027.deg. Acesso em: 08 jul. 2025.

GOMES, C. M. A.; BORGES, O. Avaliação da validade e fidedignidade do instrumento crenças de estudantes sobre ensino-aprendizagem (CrEA). **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, pp. 37-50. 2008. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/60. Acesso em: 15 mar. 2025.

GOMES, M. M. Saeb: definição, características e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 6, mar. 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas. Acesso em: 15 jul. 2025.

HAGGER, M. S. *et al*. Changing Behavior: A Theory- and Evidence-Based Approach. *In*. HAGGER, M. S. *et al*. (org.). **The handbook of behavior change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. pp. 1-14.

HAIR, J. F. *et al*. **Análise multivariada de dados**. Tradução: Adonai Schlup Sant'Anna. 8. ed. Porto Alegre: Bookman, 2022.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. **Contributions to statistical analysis**. Mérida: Universidad de Los Andes, 2002.

HIRSCH, E. D. **Cultural Literacy**: What Every American Needs to Know. Boston: Houghton Mifflin, 1987.

HOGGART, R. **The Uses of Literacy**. London: Chatto & Windus, 1957.

HOWARD, M. C. A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?. **International Journal of Human-Computer Interaction**, v. 32, n. 1, p. 51-62, Jan. 2016. https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664. Acesso em: 05 nov. 2025.

HU, LI-TZE; BENTLER, P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives [*Online*]. **Struct. Equ. Model.**, Abingdon, v. 6, n. 1, p. 1-55, 2009.

INEP. **Brasil no PIRLS 2021**: análise dos resultados da compreensão leitora dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_nacional_pirls_2021.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

INEP. **PIRLS**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls. Acesso em: 07 out. 2025.

INEP. **Resultados do SAEB/95**: escalas de proficiência. 2. ed. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_b asica/resultados_do_saeb_95_escalas_de_proficiencia.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

INEP. **Resultados do SAEB/97**: escalas de proficiência. Brasília: INEP, 1997. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_b asica/saeb_97_primeiros_resultados.pdf. Acesso em: 03 abr. 2025.

KELSEN, H. **Teoria pura do Direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLAUDA, S. L.; GUTHRIE, J. T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 2, p. 310-321, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle. Acesso em: 03 abr. 2025.

KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2016.

KOO, T. K.; LI, M. Y. A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. **Journal of Chiropractic Medicine**, v. 15, n. 2, p. 155–163, 2016.

LI, CY. Confirmatory factor analysis with ordinal data: comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. **Behav. Res. Methods**, New York, v. 48, n. 3, p. 936-949, Sep. 2016.

LIMA, D. de S. **Habilidades socioemocionais no contexto da inclusão: demarcações conceituais, legais e desafios de implementação no Instituto Federal de Sergipe campus Estância**. 2026.160f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: Raquel Meister Ko. Freitag. São Cristóvão, 2026.

LIMA, M. E. O.; FRANÇA, D. X. de; FREITAG, R. M. K. (orgs.). **Observatório dos preconceitos na rede estadual de ensino**: Modelos teóricos e empíricos de entendimento e intervenção nos conflitos intergrupais nas escolas. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2025. Acesso em: 28 jul. 2025.

LIMA, V. M. L. M.; D'AMORIM, M. A. M. A relação atitude-comportamento à luz da Teoria da Ação Racional. Rio de Janeiro, **Arq. bras. Psic.**, v. 38, n. 1, pp. 133-142, jan.-mar. 1986.

LUCIDCHART. **Tudo sobre linha do tempo**: o que é, como fazer, e exemplos. Disponível em: https://www.lucidchart.com/pages/pt/linha-do-tempo#:~:text=Fazer%20um%20diagrama-,O%20que%20%C3%A9%20uma%20linha%20do%20tempo?,outras%20informa%C3%A7% C3%B5es%20de%20forma%20pr%C3%A1tica. Acesso em: 15 jul. 2025.

LUO, YZ. *et al*. Discussion of students' e-book reading intention with the integration of theory of planned behavior and technology acceptance model. **Front. Psychol.**, Sep 20:12:752188, Sep. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752188. Acesso em: 1 out. 2025.

LYNN, M. R. Determination and quantification of content validity. **Nursing Research**, v. 35, n. 6, p. 382-385, 1986. Disponível em: https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017. Acesso em: 02 nov. 2025.

MACHADO, A. P. G. *et al*. Projeto de ensino para 6º e 7º anos: desenvolvendo a automaticidade na decodificação em estudantes PcD. 2023. Natal/RN, **Revista do GELNE**, v. 25, n. 3: e32193, set. 2023.

MACHADO, A. P. G. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora**. 2018. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: Raquel Meister Ko Freitag. São Cristóvão/SE, 2018.

MACHADO, H. Saeb: como funciona a maior avaliação da educação brasileira? **QEduConteúdos**, 11 dez. 2023. Disponível em: https://conteudos.qedu.org.br/saeb/#:~:text=O%20Saeb%20tem%20como%20objetivo,natureza%2C%20ci%C3%AAncias%20humanas%20e%20ingl%C3%AAs.. Acesso em: 15 jul. 2025.

MARTINS-REIS, V. de O. *et al*. A fluência e compreensão leitora como indicador de desempenho no 3º ano do Ensino Fundamental. **CoDAS**, São Paulo, v. 35, n. 6, e20210251, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232021251pt. Acesso em: 31 maio 2026.

MATOS, A. M. dos S. **Desempenho em leitura e resolução de problemas matemáticos na Prova Brasil**. 2018. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientadora: Raquel Meister Ko Freitag. São Cristóvão/SE, 2018.

MEGGIATO, A. O. *et al*. Reading Fluency and its Relationship with Comprehension: A Systematic Review. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 35, e3510, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-4327e3510. Acesso em: 31 maio 2026.

MELO, L. S. S. de. **Da fala à leitura**: efeitos da escolarização em um estudo longitudinal de curta duração. 2026. 240f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: Raquel Meister Ko. Freitag. São Cristóvão/SE.

MENDES, T.; VELOSA, M. Literatura para a Infância no Jardim de Infância: Contributos para o Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-Escolar. DOSSIÊ "Literatura, infância e espaços escolares". **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, maio-ago. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041. Acesso em: 29 maio 2026.

MENEZES, K. V. **Panorama da variação /no/ ~ /ndo/ em morfema de gerúndio no português sergipano**: um estudo de produção e percepção. [Apresentação de Trabalho/Comunicação]. 2024. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6417964497021505. Acesso em: 9 jul. 2025.

MIESEN, H. W. J. M. Predicting and explaining literary reading: An application of the theory of planned behavior. **Poetics: Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts**, v. 31, (s3-4), p. 189-212, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00030-5. Acesso em: 05 nov. 2025.

MOKKINK, L. B. *et al*. COSMIN methodology for assessing the content validity of patient-reported outcome measures. **Quality of Life Research**, v. 29, p. 115-127, 2020.

MONTEIRO. L. C.; FREITAG, R. M. K. Avaliação de larga escala e políticas de leitura: um estudo sob a perspectiva da teoria da ação planejada. **Cad. Linguagem Soc.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 395-421, jul.-dez. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.26512/les.v26i2.59916. Acesso em: 6 abr. 2026.

MORAIS, J. **A arte de ler**. Traduzido por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.

MURPHY, G. **Social Psychology**. New York: Harper & Brothers, 1935.

MYERS, D. G. **Psicologia social**. Tradução: Daniel Bueno, Maria Cristina Monteiro, Roberto Cataldo Costa.10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

NOORDOVER, T. D. B. *et al*. Toward comprehensive assessment of beliefs and attitudes related to physical activity in young adults: Pilot Study. **JMIR Formative Research**, v. 9, n. 1, e69094, Oct. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.2196/69094. Acesso em: 02 nov. 2025.

OAKHILL, J. *et al*. Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. **Reading and writing**, v. 18, n. 7-9, pp. 657-686, 2005.

OECD. **Education at a glance 2023**: OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2023.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.

PADILLA, José-Luis; BENÍTEZ, I. Development and validation of the Spanish hazard perception test. **Accident Analysis and Prevention**, v. 151, 105954, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.aap.2020.105954. Acesso em: 02 nov. 2025.

PAGE, L. C.; LENARD, M. A.; KEELE, L. The design of clustered observational studies in education. **Aera Open**, v. 6, n. 3, p. 2332858420954401, 2020.

PARANHOS, R. *et al*. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, v. 18, n. 42, pp. 384-411. 2016. Disponível em : https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86846760014. Acesso em: 26 mar. 2024.

PASQUALI, L. **Psicometria**: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

PASQUALI, L. Psychometrics. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. spe, p. 992-999, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002. Acesso em: 28 jul. 2025.

PEIXOTO, C.; LEAL T. Crenças maternas sobre leitura conjunta: estudo do Inventário de Crenças Parentais acerca da Leitura. *In*: VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE AVALIAÇÃO/EVALUACIÓN PSICOLÓGICA E XV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS. **Actas [do]** ... Lisboa, 25 a 27 de julho de 2011. pp. 478-491. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57254/2/85704.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

PEREIRA, C. C. H. A escola que queremos para o futuro. **Revista Mais Educação**, São Caetano do Sul, SP, v. 3, n. 5, pp. 150-160, jul. 2020. Disponível em: https://www.revistamaiseducacao.com/sumario-v3-n5-2020. Acesso em: 17 fev. 2025.

PERES, S. M.; GONÇALVES, A. M. Políticas de incentivo à leitura e livro: Interfaces dos programas adotados no Brasil a partir da década de 1990. **ALB**, v. 12, p. 2016, 2009. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_1859.pdf : 02 out. 2025.

PERFETTI, C. A. *et al*. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. *In*: SNOWLING, Margaret J.; HULME, C. (orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. Pp. 245-265.

PERFETTI, C.; STAFURA, J. Word knowledge in a theory of reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, pp. 22-37, 2014.

PETITAT, A. **Produção da escola / produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1994.

POLIT, D. F. *et al*. Is the CVI an acceptable indicator of content validity? **Research in Nursing & Health**, v. 44, p. 93–104, 2021.

POLIT, D. F.; YANG, F. **Measurement and the measurement of change**: a primer for the health professions. Philadelphia: Wolters Kluwer, 2020.

PORTNEY, L. G.; WATKINS, M. P. **Foundations of clinical research**: applications to practice. 4th ed. Philadelphia: F. A. Davis, 2020.

QUEIROZ, C. **Formação do Programa Alfabetizar Pra Valer segue com encontro voltado para equipes das diretorias regionais de Aracaju e da Grande Aracaju**. Sergipe: Secretaria de Estado da Educação. 20 fev. 2025 Disponível em: https://seduc.se.gov.br/formacao-do-programa-alfabetizar-pra-valer-segue-com-encontro-voltado-para-equipes-da-diretorias-regionais-de-aracaju-e-da-grande-aracaju/. Acesso em: 04 mar. 2025.

RAD, D. *et al*. The use of theory of planned behavior to systemically study the integrative-qualitative intentional behavior in Romanian preschool education with network analysis. **Front Psychol.**, v. 9, n. 13, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1017011. Acesso em: 03 nov. 2025.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: http://www.iramuteq.org. Acesso em: 24 abr. 2025.

RICO, R. S. Como trabalhar as quatro práticas de linguagem previstas na Base. **Nova Escola**, 2026. Disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/42/como-trabalhar-as-quatro-praticas-de-linguagem-previstas-na-base. Acesso em: 6 abr. 2026.

ROAZZI *et al*. Da Teoria da Ação Racional à Teoria da Ação Planejada: Modelos para explicar e predizer o comportamento. **Acta Amazonica**, Ano7, v. XIII, n. 1, pp. 175-208, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274698176_Da_Teoria_da_Acao_Racional_a_Teoria_da_Acao_Planejada_Modelos_para_explicar_e_predizer_o_comportamento_From_Theory_of_Reasoned_Action_to_the_Theory_of_Planned_Action_Models_to_explain_and_predict_ the_. Acesso em 03 mar. 2025.

ROSA, B. B. **Uma retrospectiva do uso do termo literacia**: sentidos atribuídos e derrotados entre o final do século XIX e meados do século XX. LitCult, 2021.

SÁ, J. J. de S. **Da fala para a leitura em voz alta: variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Raquel Meister Ko Freitag.São Cristóvão/SE, 2019.

SALVIATI, M. E. (org.). **Manual do Aplicativo Iramuteq** – versão 0,7 Alpha 2 e Versão 3.2.3. Planaltina, 2017. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati/view. Acesso em: 02 jul. 2025.

SAMPAIO, M.; SERRADAS, A.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental. Maringá, **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 345-353, 2010.

SANTOS, A. A. A. dos *et al*. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, pp. 549-560. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300009. Acesso em 23 fev. 2025.

SANTOS, D. dos. **Substantivo em ação**: desenvolvimento de habilidades de análise linguística mesmo com quem (ainda, infelizmente) não sabe ler. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19691. Acesso em: 29 mar. 2026.

SANTOS, G. E. dos. **O preenchimento de lacunas de aspecto verbal em Teste Cloze: pistas de compreensão em leitura**. 2025. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientadora: Raquel Meister Ko. Freitag. São Cristóvão/SE, 2025.

SANTOS, G. E. dos; MACHADO, A. P. G. Fluência em leitura oral como avaliação diagnóstica de leitura de estudantes do 6º ano. Vitória da Conquista, **Língu@ Nostr@**, v. 10, n. 2, p. 148-163, nov./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.29327/232521.9.1-25.Acesso em 8 jul. 2025.

SANTOS, S. G. dos *et al*. Considerações éticas sobre a avaliação psicológica com grupos minorizados. *In*: DO BÚ, E. *et al*. (orgs.). **Avaliação psicológicadirecionadas para pessoas em situações de vulnerabilidade e grupos minorizados**. Curitiba: CRV, 2024, pp. 187-198.

SARDINHA, M. da G. *et al*. Promoção da Leitura na Escola Portuguesa: metodologias e crenças dos professores do ensino básico. **Investigaciones sobre lectura**, v. 4, pp. 25-50, 2015. Disponível em: Promocao_da_leitura_na_escola_portuguesa.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

SCHÜLLER, E. *et al*. What makes elementary students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. **Reading Research Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 161-175. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1002/rrq.164. Acesso em: 01 out. 2025.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECOM. **Primeiras turmas do Programa Alfabetiza Sergipe iniciam as aulas**. Sergipe: Secretaria de Estado da Comunicação Social, 26 fev. 2025. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/primeiras_turmas_do_programa_alfabetiza_sergipe_iniciam_as_aulas. Acesso em: 04 mar. 2025.

SILVA, L. S. **Da fala à leitura**: Efeitos da escolarização em um estudo longitudinal de curtíssima duração. Início: 2025. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2025.

SILVA, R. R. D. da. Comunidades como espaços de intervenção pedagógica: um estudo da docência no ensino médio. **Rev. Bras. Educ.**, v. 19, n. 59, dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900007. Acesso em: 31 maio 2026.

SIQUEIRA, M. M. M.; MIRANDA, T. Y. T. Aplicação do modelo de ação racional sobre a intenção de desistir de estudar. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 65-75, jul.-dez. 1988. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/11029. Acesso em: 7 set. 2025.

SOARES, M. Letramento e escolarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7ZJc7r7m7. Acesso em: 03 mar. 2025.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1989.

SOUSA, M. M. de *et al*. Teoría de la acción racional y sus características en investigaciones en la enfermería. **Enfermería Global**, n. 17, v. 3, pp. 575-612, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.6018/eglobal.17.3.305911. Acesso em: 3 mar. 2025.

SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. de B. Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. **Epidemiol Serv Saude**, v. 23, n. 3, pp. 649-659., Jul.-Set. 2020.

SOUZA, G. G. A. **Disfluência como pista de fluência na leitura em voz alta**. 2026.175f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: Raquel Meister Ko. Freitag. São Cristóvão, 2026.

SPENCER, H. **First Principles**. London: Williams and Norgate, 1862.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 7th ed. Boston: Pearson, 2019.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: A new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v. 30, n. 4, pp. 415-433, 1953. Disponível em: https://doi.org/10.1177/107769905303000401. Acesso em: 23 mar. 2025.

TAYLOR, W. L. Cloze readability scores as indices of individual differences in comprehension and attitude. **J. Appl. Psychol.**, v. 41, n. 1, pp., 19-26., 1957. Disponível em: https://doi.org/10.1037/h0040591?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle. Acesso em: 10 ago. 2025.

TEIXEIRA, B. de B. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. 2000. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001109815. Acesso em: 03 mar. 2025.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Org. Jacques Delors. São Paulo: Cortez; UNESCO, 1996.

UNESCO. **Reimagining our futures together**: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 31/2008/CONSU**. Aprova Regimento do Colégio de Aplicação. Disponível em: https://codap.ufs.br/uploads/page_attach/path/7911/Res._031-2008-CONSU-Regimento_Codap.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 11/1992/CONEP**: Vincula pedagogicamente o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe à Pró-Reitoria de Graduação. São Cristóvão, 2022. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/19320/111992_Vincula_o_CODAP_a_PROGRAD.doc.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Instrução Normativa nº 01/2022**: normas para confecção e depósito de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Cristóvão, 2022.

VELOSO, L. *et al*. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, pp. 815-832, out.-dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XSyFKzcnnKr8vSdD7pBvrYc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 maio 2026.

VIANNA, C. E. S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, v. 4, n. 3, pp. 128-138, 2006.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 33, pp. 265-283, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928. Acesso em: 05 mar. 2025.

VIRÃES, M. B. A. R. de A. **O Papel da Escola na Educação de Valores**. 2013. 216f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa. 2013.

WANG-TE, M.; ECCLES, J. S. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. **J. Res. Adolesc.**, v. 22, n. 1, p. 31-39, Sep. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x. Acesso em: 03 nov. 2025.

WILLIAMS, R. **Keywords**: A Vocabulary of Culture and Society. London: Fontana, 1976.

WORTHINGTON, D. *et al*. Development of a scale to measure planned behavior in inclusive science communication: Validity evidence in undergraduate STEM students. **CBE Life Sci Educ.**, v. 23, n. 4, p. ar48, Dec. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1187/cbe.24-01-0012. Acesso em: 03 nov. 2025.

YEN-TSANG, C. *et al*. Teoria da ação racional na competência de melhoria contínua: abordagem comportamental. **RAE**, v. 52, n. 5, pp. 546-564. 2012. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/30420. Acesso em: 03 mar. 2025.

ZHANG, Z. *et al*. A mixed-methods data approach integrating importance-performance analysis (IPA) and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) in applied talent cultivation. **JADS**, v. 5, n. 1, p. 256-267, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.47738/jads.v5i1.170. Acesso em: 02 nov. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento Aplicado aos Membros da Comunidade Escolar

1) Questionário sociodemográfico

Instruções: Este questionário é para todos que participam da escola: estudantes, pais ou responsáveis, professores, funcionários e gestores escolares. Leia cada pergunta e responda de acordo com o seu vínculo com a escola.

Parte 1 – Identificação

1. **Idade: _____** anos
2. **Sexo:**
   ( ) Feminino
   ( ) Masculino
   ( ) Outro _____
   ( ) Prefiro não responder
3. **Vínculo com a escola (assinale apenas uma opção):**
   ( ) Estudante – ___ ano do Ensino Fundamental ou __série do Ensino Médio
   ( ) Pai/Mãe ou responsável
   ( ) Funcionário(a) da escola
   ( ) Professor(a)
   ( ) Gestor(a) escolar (diretor, coordenador pedagógico etc.)

Parte 2 – Escolaridade e Trabalho

4. **[Se for estudante]** – Há quanto tempo você estuda nesta escola?
   ( ) Menos de 1 ano
   ( ) 1 a 3 anos
   ( ) Mais de 3 anos
5. **[Se for estudante]** – Escolaridade do pai/mãe ou responsável:
   ( ) Não estudou
   ( ) Ensino Fundamental incompleto
   ( ) Ensino Fundamental completo
   ( ) Ensino Médio incompleto
   ( ) Ensino Médio completo
   ( ) Ensino Superior incompleto
   ( ) Ensino Superior completo ou mais
6. **[Se for pai/mãe ou responsável]** – Sua escolaridade:
   ( ) Não estudou
   ( ) Ensino Fundamental incompleto
   ( ) Ensino Fundamental completo
   ( ) Ensino Médio incompleto
   ( ) Ensino Médio completo
   ( ) Ensino Superior incompleto
   ( ) Ensino Superior completo ou mais
7. **[Se for pai/mãe ou responsável]** – Sua ocupação atual:
   _____
8. **[Se for professor, funcionário ou gestor]** – Tempo de atuação nesta escola:
   ( ) Menos de 1 ano
   ( ) 1 a 3 anos

( ) 4 a 10 anos
( ) Mais de 10 anos

9. **[Se for professor, funcionário ou gestor]** – Nível de escolaridade:
   ( ) Ensino Médio incompleto
   ( ) Ensino Médio completo
   ( ) Ensino Superior incompleto
   ( ) Ensino Superior completo
   ( ) Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)

Parte 3 – Contexto Familiar e Sociocultural

10. Quantas pessoas moram na sua casa? _____
11. Há livros disponíveis em sua casa?
    ( ) Não
    ( ) Poucos (até 10)
    ( ) Alguns (11 a 30)
    ( ) Muitos (mais de 30)
12. Em sua casa, há acesso a (pode marcar mais de uma opção):
    [ ] Televisão
    [ ] Rádio
    [ ] Computador
    [ ] Celular com internet
    [ ] Internet fixa (Wi-Fi)
    [ ] Nenhum desses

Parte 4 – Hábitos de Leitura

13. Com que frequência você lê livros, revistas, jornais ou materiais digitais (fora das obrigações escolares/profissionais)?
    ( ) Nunca
    ( ) Raramente
    ( ) Às vezes
    ( ) Frequentemente
    ( ) Todos os dias
14. Qual o tipo de material que você mais lê?
    ( ) Livros literários
    ( ) Livros didáticos
    ( ) Revistas/jornal impresso
    ( ) Textos digitais (sites, blogs, redes sociais)
    ( ) Outros: _____

2) Escala Likert sobre Crenças em Leitura

INSTRUÇÕES. Este questionário tem como objetivo compreender as crenças da comunidade escolar sobre leitura. Você encontrará uma série de afirmações. Para cada uma delas, assinale a alternativa que melhor representa o quanto você **concorda ou discorda** com a afirmação apresentada. Não existem respostas certas ou erradas. O que importa é a sua opinião pessoal. Por favor: Responda a todas as questões; Marque apenas uma opção por item; Responda com sinceridade, de acordo com o que você realmente pensa.

A escala de resposta é de **6 pontos**, variando de **"Discordo totalmente"** a **"Concordo totalmente"**, conforme descrito abaixo:

1 – Discordo totalmente
2 – Discordo em grande parte
3 – Discordo em parte
4 – Concordo em parte
5 – Concordo em grande parte
6 – Concordo totalmente

Nº	**Item**	**DT**	**DGP**	**DP**	**CP**	**CGP**	**CT**
1	Ler regularmente ajuda a ampliar o vocabulário.	1	2	3	4	5	6
2	A leitura frequente contribui para o desempenho escolar.	1	2	3	4	5	6
3	A leitura de livros facilita a compreensão de diferentes pontos de vista.	1	2	3	4	5	6
4	Dedicar tempo à leitura melhora a capacidade de escrever.	1	2	3	4	5	6
5	Ler ajuda a lidar melhor com situações do dia a dia.	1	2	3	4	5	6
6	A leitura favorece o desenvolvimento do pensamento crítico.	1	2	3	4	5	6
7	Melhorar o vocabulário por meio da leitura é algo muito importante.	1	2	3	4	5	6
8	Ter bom desempenho escolar graças à leitura é altamente desejável.	1	2	3	4	5	6
9	Considero valioso compreender diferentes pontos de vista por meio da leitura.	1	2	3	4	5	6
10	Escrever melhor em função da leitura é um resultado positivo.	1	2	3	4	5	6
11	Desenvolver o pensamento crítico com a leitura é extremamente útil.	1	2	3	4	5	6
12	Considero a leitura uma atividade prazerosa.	1	2	3	4	5	6
13	A leitura é uma das melhores formas de usar o tempo livre.	1	2	3	4	5	6
14	Sinto que a leitura é mais útil do que outras atividades de lazer.	1	2	3	4	5	6
15	A leitura leva à satisfação pessoal.	1	2	3	4	5	6
16	A leitura é essencial para o desenvolvimento.	1	2	3	4	5	6
17	Ler é uma prática que considero positiva na vida de qualquer pessoa.	1	2	3	4	5	6
18	Os professores esperam que os alunos leiam regularmente.	1	2	3	4	5	6
19	As pessoas valorizam quem lê livros.	1	2	3	4	5	6
20	Minha família acredita que todos deveriam ter o hábito de ler.	1	2	3	4	5	6
21	Os gestores escolares esperam que os alunos pratiquem a leitura.	1	2	3	4	5	6
22	Pessoas importantes acham que as pessoas deveriam ler mais.	1	2	3	4	5	6
23	Sinto que a escola valoriza quem lê com frequência.	1	2	3	4	5	6
24	É importante atender às expectativas dos professores sobre leitura.	1	2	3	4	5	6
25	Valorizo a opinião dos meus colegas sobre o hábito de ler.	1	2	3	4	5	6
26	As expectativas das famílias sobre leitura devem ser valorizadas.	1	2	3	4	5	6
27	As recomendações dos gestores escolares quanto à leitura devem ser seguidas.	1	2	3	4	5	6

Nº	Item	DT	DGP	DP	CP	CGP	CT
28	Devemos atender às expectativas de pessoas importantes acerca do que elas pensam sobre leitura.	1	2	3	4	5	6
29	A sociedade deve corresponder ao valor que a escola atribui à leitura.	1	2	3	4	5	6
30	As pessoas que considero importantes acham que eu devo ler regularmente.	1	2	3	4	5	6
31	Em minha comunidade escolar, espera-se que eu seja um bom leitor.	1	2	3	4	5	6
32	Sinto que é socialmente aceito dedicar tempo à leitura.	1	2	3	4	5	6
33	Ler é algo que meus pares consideram essencial.	1	2	3	4	5	6
34	Tenho a impressão de que a maioria das pessoas próximas lê bastante.	1	2	3	4	5	6
35	Na escola, a leitura é vista como uma prática obrigatória.	1	2	3	4	5	6
36	Ter acesso a livros facilita o hábito de leitura.	1	2	3	4	5	6
37	O apoio dos professores ajuda a ler com mais frequência.	1	2	3	4	5	6
38	A existência de uma biblioteca escolar incentiva a leitura.	1	2	3	4	5	6
39	A falta de tempo é um obstáculo para a leitura.	1	2	3	4	5	6
40	O uso de tecnologia pode afastar da leitura de livros.	1	2	3	4	5	6
41	Tenho capacidade de organizar meu tempo para ler.	1	2	3	4	5	6
42	Consigo priorizar a leitura mesmo com outras demandas.	1	2	3	4	5	6
43	Sei como escolher livros adequados para mim.	1	2	3	4	5	6
44	Tenho disciplina para manter uma rotina de leitura.	1	2	3	4	5	6
45	Sinto que posso superar distrações para me concentrar na leitura.	1	2	3	4	5	6
46	Sei identificar estratégias que me ajudam a compreender textos difíceis.	1	2	3	4	5	6
47	Ler regularmente é algo fácil.	1	2	3	4	5	6
48	Manter o hábito de leitura é tranquilo.	1	2	3	4	5	6
49	Encaro poucos obstáculos para ler com frequência.	1	2	3	4	5	6
50	Tenho confiança de que consigo manter a leitura mesmo em semanas difíceis.	1	2	3	4	5	6
51	A leitura é uma atividade acessível.	1	2	3	4	5	6
52	Pretendo ler livros regularmente nos próximos meses.	1	2	3	4	5	6
53	Quero dedicar mais tempo à leitura neste semestre.	1	2	3	4	5	6
54	Tenho intenção de aumentar a frequência de leitura.	1	2	3	4	5	6
55	Planejo ler diferentes tipos de textos regularmente.	1	2	3	4	5	6
56	Estou motivado a transformar a leitura em hábito diário.	1	2	3	4	5	6
57	Quero priorizar a leitura em meu tempo livre.	1	2	3	4	5	6
58	Leio livros fora das atividades obrigatórias.	1	2	3	4	5	6
59	Dedico parte do meu tempo livre à leitura.	1	2	3	4	5	6
60	Leio textos literários por iniciativa própria.	1	2	3	4	5	6
61	Participo de atividades de leitura em geral.	1	2	3	4	5	6
62	Procuro ler diferentes gêneros de textos.	1	2	3	4	5	6
63	Costumo terminar os livros que começo a ler.	1	2	3	4	5	6

3) Questões abertas sobre Leitura e Comunidade Escolar

1	O que você acha da frase: “Leitura é um compromisso de todos.”?
2	Como você explica o fato de o governo brasileiro lançar diferentes programas de incentivo à leitura, mas o Brasil apresentar baixas médias de proficiência em Língua Portuguesa (leitura) quando comparado a outros países em desenvolvimento?
3	Relate sua opinião sobre: “Leitura depende da instrução dos professores.”:
4	Em sua opinião: “Quem faz parte de uma comunidade escolar?”

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: "**As crenças da comunidade escolar sobre leitura: um estudo exploratório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**"
Pesquisadora Responsável: Ludmila Chagas Monteiro
E-mail: psiludchagas@gmail.com ; Telefone: 79 9 9998-2265
Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS)/ Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI)
Orientadora: Dra. Raquel Meister Ko. Freitag

Apresentação da Pesquisa: Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Doutorado que tem como objetivo compreender as crenças da comunidade escolar sobre leitura, bem como sobre a própria comunidade escolar, buscando contribuir para reflexões e melhorias a respeito do ensino da leitura. A pesquisa segue as normas éticas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS) como parte de um projeto guarda-chuva intitulado "O Desempenho de Estudantes do Ensino Fundamental em Avaliações de Leitura", o qual foi submetido ao CEP/UFS para apreciação ética, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo colegiado (CAAE: 78149924.7.0000.5546; número do parecer: 6.772.338).

Procedimentos da Pesquisa: A participação consistirá no preenchimento de um questionário com perguntas sobre leitura e comunidade escolar. O questionário será aplicado na própria escola e terá duração aproximada de 25 a 40 minutos.

Riscos e Cuidados: A participação pode oferecer riscos mínimos (físicos e/ou psicológicos). Caso o(a) participante se sinta desconfortável, poderá deixar de responder ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo, e, entrar em contato com a pesquisadora responsável, caso necessite.

Benefícios: A participação é voluntária e não há benefício financeiro, no entanto, a pesquisa poderá contribuir para melhorar as práticas de ensino e leitura na escola e promover reflexões sobre o papel da leitura na formação dos estudantes e da comunidade escolar.

Sigilo e Confidencialidade: Todas as informações obtidas serão mantidas em sigilo absoluto. O nome do(a) participante não será divulgado, e os dados serão usados apenas para fins científicos e educacionais, sem qualquer identificação pessoal.

Participação Voluntária: A participação é voluntária, e pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Esclarecimentos e Contato: Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora responsável: Ludmila Chagas Monteiro, e-mail: psiludchagas@gmail.com. Telefone: 79 9 9998-2265. Se desejar informações sobre os direitos dos participantes, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável.

Declaração de Consentimento
Declaro que li (ou foi lido para mim) e compreendi as informações acima e dou o meu consentimento para participar da pesquisa intitulada "As crenças da comunidade escolar sobre leitura...", e para a publicação dos resultados. Fui informado(a) de que posso retirar esta autorização a qualquer momento, sem prejuízo, e estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Nome do(a) participante: _____
Assinatura do(a) participante:_____ Data: / /
Assinatura da pesquisadora: _____ Data: / /

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Título da Pesquisa: **As crenças da comunidade escolar sobre leitura:** um estudo exploratório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.
Pesquisadora Responsável: Ludmila Chagas Monteiro
E-mail: psiludchagas@gmail.com ; Telefone: 79 9 9998-2265
Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS)/ Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI)
Orientador(a): Dra. Raquel Meister Ko Freitag

Apresentação da Pesquisa: Seu(sua) filho(a)/dependente está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Doutorado que tem como objetivo compreender as crenças da comunidade escolar sobre leitura, bem como sobre a própria comunidade escolar, buscando contribuir para reflexões e melhorias a respeito do ensino da leitura. A pesquisa segue as normas éticas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS) como parte de um projeto guarda-chuva intitulado "O Desempenho de Estudantes do Ensino Fundamental em Avaliações de Leitura", o qual foi submetido ao CEP/UFS para apreciação ética, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo colegiado (CAAE: 78149924.7.0000.5546; número do parecer: 6.772.338).

Procedimentos da Pesquisa: A participação consistirá no preenchimento de um questionário com perguntas sobre leitura e comunidade escolar. O questionário será aplicado na própria escola, durante o horário de aula, e terá duração aproximada de 25 a 40 minutos.

Riscos e Cuidados: A participação pode oferecer riscos mínimos (físicos e/ou psicológicos). Caso o(a) participante se sinta desconfortável, poderá deixar de responder ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo, e, entrar em contato com a pesquisadora responsável, caso necessite.

Benefícios: A participação é voluntária e não há benefício financeiro ao participante, no entanto, a pesquisa poderá contribuir para melhorar as práticas de ensino e leitura na escola e promover reflexões sobre o papel da leitura na formação dos estudantes e da comunidade escolar.

Sigilo e Confidencialidade: Todas as informações obtidas serão mantidas em sigilo absoluto. O nome do(a) participante não será divulgado, e os dados serão usados apenas para fins científicos e educacionais, sem qualquer identificação pessoal do responsável e do estudante.

Participação Voluntária: A participação é voluntária, e o(a) responsável pode retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Esclarecimentos e Contato: Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora responsável: Ludmila Chagas Monteiro, e-mail: psiludchagas@gmail.com. Telefone: 79 9 9998-2265. Se desejar informações sobre os direitos dos participantes, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável.

Declaração de Consentimento

Declaro que li (ou foi lido para mim) e compreendi as informações acima e autorizo a participação de meu(minha) filho(a)/dependente, na pesquisa intitulada "As crenças da comunidade escolar sobre leitura...", bem como a publicação dos resultados. Fui informado(a) de que posso retirar esta autorização a qualquer momento, sem prejuízo, e estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Nome da (o) participante (estudante): _____
Assinatura do(a) responsável legal:_____ Data: / /
Assinatura da pesquisadora:_____ Data: / /