

unesp



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)**

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCRITA E LEITURA DE
ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SIMONE ALVES PEDERSEN

**Rio Claro - SP
Abril - 2022**

unesp



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)**

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCRITA E LEITURA DE
ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SIMONE ALVES PEDERSEN

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP / Campus Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

**Rio Claro -SP
Abril - 2022**

P371c Pedersen, Simone Alves
Crenças de autoeficácia para escrita e leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental / Simone Alves Pedersen. -- Rio Claro, 2022
122 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

1. Crenças de Autoeficácia. 2. Crenças de autoeficácia para escrita. 3. Crenças de autoeficácia para leitura. 4. Estratégias de aprendizagem. 5. Metacognição. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

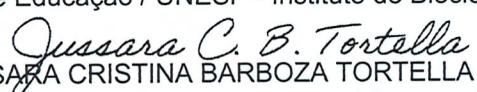
TÍTULO DA TESE: AUTOEFICÁCIA PARA ESCRITA E LEITURA DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL

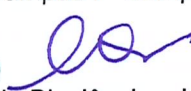
AUTORA: SIMONE ALVES PEDERSEN

ORIENTADOR: ROBERTO TADEU IACHITE

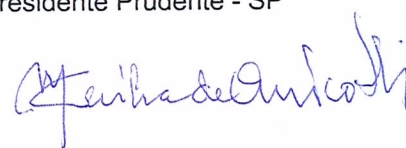
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ROBERTO TADEU IACHITE (Participação Virtual) 
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP


Profa. Dra. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA (Participação Virtual)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas / Campus I - Campinas / SP

Profa. Dra. ANDREIA OSTI (Participação Virtual) 
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI (Participação Virtual) 
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 20 de abril de 2022

Título alterado para: "CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA ESCRITA E LEITURA DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas às quais gostaria de agradecer. Todas as pessoas que nos cercam estão sempre a contribuir para o nosso desenvolvimento. Para não ser injusta, vou citar apenas as pessoas que têm participado da minha vida no período de doutorado, contribuindo diretamente ou dando suporte emocional.

Registro aqui, primeiramente, agradecimento ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite, quem me recebeu e orientou durante o doutorado, com seu conhecimento prático e teórico, inteligência e carisma, além da prazerosa oportunidade de apreciar seu domínio linguístico.

À Profa. Dra. Roberta Azzi quem recebe a todos que queiram aprender sobre a Teoria Social Cognitiva, compartilhando seu vasto conhecimento e coordenando a pesquisa da qual esta tese é uma parte. O seu apoio e orientação têm sido fundamentais em todas as conquistas, pequenas ou grandes, deste período.

Ao colega de doutorado, Elias José da Lima Júnior, meu especial agradecimento pelo apoio nas tarefas e emocional, durante todo esse período, sempre disponível e generoso.

À Secretaria de Educação de Vinhedo e muitos de seus colaboradores, representados aqui pela Profa. Luciana Murer de Oliveira, coordenadora do Ensino Fundamental II, onde sempre encontrei apoio para a pesquisa.

Às professoras doutoras Andreia Osti da UNESP e Jussara B. Tortella da PUCC, pelas contribuições na construção dessa tese, advindas do Exame de Qualificação, com base em seus vastos conhecimentos sobre a temática da Teoria Social Cognitiva, Crenças de Autoeficácia e Produção Textual.

À Profa. Dra. Ana Maria Dietrich da Universidade Federal do ABC, quem sempre acreditou em mim, e com sua sensibilidade ímpar, percebe na escrita uma forma de resistência, superação e educação em direitos humanos.

Reconhecendo que ninguém se faz sem o apoio familiar, deixo meu carinho ao meu esposo, Bjarne Kurt Pedersen, pelo apoio nos bons momentos, e principalmente por ter estado ao meu lado nos momentos difíceis, particularmente neste período pandêmico.

Muito obrigada.

*Enquanto eu fiquei alegre,
permaneceram
um bule azul com um descascado no bico,
uma garrafa de pimenta pelo meio,
um latido
e um céu limpidíssimo
com recém-feitas estrelas.
Resistiram nos seus lugares,
em seus ofícios,
constituindo o mundo pra mim,
anteparo
para o que foi um acometimento:
súbito é bom ter um corpo pra rir
e sacudir a cabeça.
A vida é mais tempo alegre
do que triste.
Melhor é ser.
(PRADO, 2011, p.46.)*

PEDERSEN, S. A. Crenças de autoeficácia para escrita e leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. 122f. (Doutorado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

RESUMO

O domínio da escrita e leitura é uma habilidade indispensável por toda a vida. A dimensão psicológica envolvida na escrita e leitura tem sido estudada nos últimos 40 anos, e pesquisas têm demonstrado o valor preditor e mediador da crença de autoeficácia da escrita e da leitura. Ainda, o uso de estratégias metacognitivas está relacionado a produção textual e leitura, ajudando o estudante a regular sua própria aprendizagem, sendo agente e proativo. Estudantes que têm autoeficácia robusta para a escrita e leitura apresentam melhor controle de suas produções textuais e leitura, definindo padrões mais altos, metas mais ambiciosas, mantêm a motivação e enfrentam melhor os desafios que surgem, sem desistir. Todavia, professores não recebem formação inicial aprofundada sobre a dimensão psicológica, particularmente como é importante fortalecer as crenças de autoeficácia dos estudantes e ensiná-los estratégias metacognitivas para a produção textual e para a leitura. Esta pesquisa de caráter exploratório e descritivo, de natureza quantitativa e qualitativa, com característica longitudinal, teve 1455 estudantes de quatro estados e onze escolas ao todo, durando de agosto de 2019 até dezembro de 2020, com três coletas de dados, sendo 2 quantitativas e 1 qualitativa. As coletas de dados quantitativas deram-se por meio de escalas com 5 pontos Likert, e a qualitativa por meio de questões abertas. Os resultados encontrados apontam para que uma maior robustez da crença de autoeficácia para leitura e escrita está associada à maior clareza sobre as dificuldades encontradas durante a realização dessas práticas, bem como sobre os meios para superá-las, o que denota uso de metacognição, ou seja, pensar sobre como se aprende. Em relação às crenças de autoeficácia para escrita e leitura, os estudantes desta pesquisa apresentam crença de autoeficácia mais robusta para leitura do que para escrita. Neste grupo, também, encontrou-se médias de crenças de autoeficácia para leitura e para escrita mais frágeis para alunos reprovados uma vez, e ainda mais frágeis para duas reprovações. No caso da variável “anos escolares”, alunos do 8º. ano, desta amostra, apresentaram crenças de autoeficácia para a leitura mais robustas que os dos outros anos. Para a escrita não se constatou diferenças significativas, entre os anos. Por fim, sobre a variável sexo, as crenças de autoeficácia para escritas das estudantes foi significativamente mais robusta que a dos rapazes, e para a leitura não foi constatada

diferença significativa. Conclui-se que, embora muitos estudantes se julguem capazes de ler e escrever, ainda há um número importante de alunos que se sentem mais ou menos , pouco ou nada capazes, que podem se beneficiar de um fortalecimento de suas crenças. Também, que alunos autoeficácia baixa têm menor conhecimento sobre como superar suas dificuldades, podendo se beneficiar da aprendizagem de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Para que isso seja explorado pelos professores em sala de aula, formações de professores sobre a importância das crenças no processo de aprendizagem, fazem-se necessárias, assim como estratégias de aprendizagem para leitura e escrita, tanto cognitivas quanto metacognitivas.

Palavras-chave: Crenças de autoeficácia; Crenças de Autoeficácia para escrita; Crenças de Autoeficácia para leitura; Estratégias de Aprendizagem; Metacognição.

PEDERSEN, S. A. Self-efficacy beliefs for writing and reading by students in the final years of elementary school. 122p. Doctoral thesis (Ph.D. in Education) Biociences Institute, São Paulo State University, Rio Claro, 2022.

.

ABSTRACT

The proficiency in writing and reading is an indispensable skill for life. The psychological dimension involved in writing and reading has been studied for the past 40 years, and research have shown the predictive and mediating value of the self-efficacy beliefs in writing and reading. Still, the use of metacognitive strategies is also related to textual production and reading, helping the student to regulate his own learning, being agent and proactive. Students who have robust self-efficacy for writing and reading have better control of their textual productions and readings, setting higher standards, more ambitious goals, maintaining motivation and better facing the challenges that arise, without giving up. However, teachers do not receive in-depth initial training on how important it is the psychological dimension, particularly to strengthen students' self-efficacy beliefs and teach them metacognitive strategies for textual production and reading. This research of an experimental and descriptive nature, of quantitative and qualitative nature, with longitudinal characteristic, had 1455 students from four states and eleven schools in all, lasting from August 2019 to December 2020, with three data collection, being 2 quantitative and 1 qualitative. Quantitative data collection was carried out using scales with 5 likert points, and qualitative ones through open questions. The results found indicate that a greater robustness of the belief in self-efficacy for reading and writing is associated with greater clarity about the difficulties encountered during these practices, as well as about the means to overcome them, which denotes the use of metacognition, or that is, think about how you learn. Regarding self-efficacy beliefs for writing and reading, the students in this research present a more robust self-efficacy belief for reading than for writing. In this group, too, we found weaker means of self-efficacy beliefs for reading and writing for students who failed one year, and even weaker for twice. In the case of the variable "school years", students from the 8th. grade of this sample, presented more robust self-efficacy beliefs for reading than those of the other years. For writing, there were no significant differences between the years. Finally, regarding the gender variable,

the students' self-efficacy beliefs for writing were significantly more robust than those of the boys, and no significant difference was found for reading. It is concluded that, although many students consider themselves capable of reading and writing, there is still an important number of students who feel more or less, little or not at all capable, who can benefit from a strengthening of their beliefs. Also, that students with priority have less knowledge about how to overcome their difficulties, and may benefit from learning cognitive and metacognitive learning strategies. For this to be explored by teachers in the classroom, teacher training on the importance of beliefs in the learning process is necessary, as are learning strategies for reading and writing, cognitives as well as metacognitives.

Keywords: Self-efficacy beliefs; Self-efficacyfor writing; Self-efficacy for reading; Learning Strategies; Metacognition.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização das escolas participantes.....	59
TABELA 2 – Caracterização das escolas participantes segundo desempenho oficial.....	60
TABELA 3 – Sexo dos participantes que responderam ao questionário.....	61
TABELA 4 – Estudantes participantes por escola.....	62
TABELA 5 – Ano escolar frequentado pelos participantes em 2019.....	62
TABELA 6 – Reprovações informadas pelos estudantes participantes.....	63
TABELA 7 – Perguntas de caracterização dos estudantes utilizadas na pesquisa.....	65
TABELA 8 – Itens de autoeficácia para escrita.....	66
TABELA 9 – Itens de autoeficácia para leitura.....	67
TABELA 10 – Frequência e percentual das crenças de autoeficácia para leitura – Coleta 1.....	72
TABELA 11 – Análise comparativa de Autoeficácia para leitura de acordo com sexo, ano escolar, e reprovação– coleta1.....	73
TABELA 12 – Participantes, médias e desvios-padrão para autoeficácia para leitura – coletas1 e 3.....	74

TABELA 13 – Dificuldades relatadas quanto à leitura de um texto.....	75
TABELA 14 –Razões das Dificuldades relatadas quanto à leitura de um texto.....	77
TABELA 15 –Estratégias para melhorar as dificuldades relatadas quanto à leitura de um texto.....	78
TABELA 16 – Frequência e percentuais das crenças de Autoeficácia para escrita – Coleta 1.....	80
TABELA 17 – Análise comparativa de Autoeficácia para Escrita de acordo com sexo, ano escolar e reprovação– Coleta 1.....	82
TABELA 18 –Participantes, médias e desvios-padrão para Autoeficácia para Escrita - Coletas1 e 3.....	83
TABELA 19 – Dificuldades relatadas quanto à escrita de um texto.....	84
TABELA 20 –Razões relativas às dificuldades relatadas quanto à escrita de um texto.....	86
TABELA 21 – Possibilidades de ações para melhorar escrita de um texto.....	87
TABELA 22 – Fontes de autoeficácia para escrever segundo o sexo dos estudantes.....	89

TABELA DE QUADROS

QUADRO 1 – Formulário de escrita Automonitorada.....52

QUADRO 2 – Questionário qualitativo utilizado na coleta 268

SUMÁRIO

Apresentação.....	15
1 Introdução, justificativa e relevância	20
2 Quadro Teórico	26
2.1 Autoeficácia para leitura e para escrita.....	28
2.2 Fontes de informação que constroem crenças de autoeficácia.....	31
2.3 Os processos afetados pelas crenças de autoeficácia.....	33
2.4 Aspectos ligados à metacognição e aprendizagem da leitura e da escrita.....	34
2.5 Aspectos da autorregulação ligados à aprendizagem da leitura e da escrita.....	39
3 Questões norteadoras e objetivos.....	57
4 Método.....	58
4.1 Contexto da Pesquisa.....	58
4.2 Participantes.....	61
4.3 Critérios éticos.....	63
4.4 Coleta de dados.....	63

4.5	Instrumentos.....	64
4.5.1	Questões de caracterização dos estudantes.....	64
4.5.2	Escala de autoeficácia para escrita.....	65
4.5.3	Escala de autoeficácia para leitura.....	67
4.5.4	Questionário.....	68
4.6	Procedimentos gerais de coleta de dados.....	68
4.7	Procedimentos de análise de dados.....	69
5	Resultados e Discussão.....	71
6	Considerações Finais.....	98
	Referências.....	105
	Anexo.....	114

APRESENTAÇÃO

Nesta seção, trazemos qual tema será explorado nesta tese, a contextualização da pesquisa, e o interesse que impulsionou a escolha pela temática da autoeficácia da escrita, finalizando com a disposição de cada seção desta obra, intitulada “A autoeficácia para a escrita e leitura dos estudantes dos anos finais do Fundamental”. Partindo da premissa de que a escrita é essencial no desempenho escolar, o domínio da escrita e da leitura são habilidades indispensáveis por toda a vida, seja para a comunicação de ideias e informações, a participação de processos seletivos de estudo e trabalho, o exercício da cidadania, como ferramenta de aprendizagem, como produção estética, entre outras possibilidades.

A linguagem é uma ponte entre o mundo interior e o exterior, tendo na escrita e leitura a possibilidade de impregnar o discurso humano de clareza, coesão e compreensibilidade, ao registrar e reconhecer conhecimento, informação e pensamentos. A escrita pode ser usada como ferramenta de aprendizagem. O mesmo pode ser dito da leitura, que é indispensável ao aprender.

O interesse pela temática não é recente para mim, que sou formada em Direito, um dos campos em que a leitura e escrita são o alicerce central da profissão. Finalizados os cursos de Letras e Pedagogia em 2021, pude constatar o que a anterior pesquisa de mestrado apontou (PEDERSEN, 2017), isto é, que escrever e ler são uma necessidade para todos os estudantes, de todas as áreas, embora estratégias de escrita e leitura não sejam ensinadas para os futuros professores, apesar das muitas pesquisas realizadas e existir um vasto material produzido sobre a temática, principalmente no exterior (GRAHAM, HARRIS, 2005; EISSA, 2010; COSTA, BORUCHOVITCH, 2015).

Além do papel de aluna nas duas licenciaturas, a escrita e leitura são parte do meu cotidiano, seja como pesquisadora, aluna ou docente. Atuo como docente em cursos de pós-graduação *latu-senso*, na Universidade Federal do ABC - UFABC, desde 2013, participando de projetos que envolvem a escrita e leitura de narrativas e contação de história para a promoção de direitos humanos na formação de professores e estudantes da educação básica. Na Universidade Paulista - UNIP, sou docente da pós-graduação em Alfabetização, onde leciono para pedagogas sobre escrita de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, desde 2018. Neste ano de 2022, tornei-me docente do curso de Letras da Universidade São Francisco - USF, e na educação básica, em uma escola SESI, de uma cidade do interior de São Paulo.

O envolvimento pessoal com a escrita literária, é outro motivo que gera muito interesse na área, de longa data. Em minha trajetória com a literatura infantil e juvenil, desde 2008, tive contato com escolas de diferentes localidades brasileiras, o que originou a necessidade em compreender melhor como os estudantes poderiam se beneficiar da leitura e da escrita. Desde então, tenho ministrado oficinas sobre escrita e leitura em diferentes localidades do Brasil, para professores e estudantes de diversos níveis, desde a educação infantil até a superior, com ênfase no valor estético da escrita e leitura.

Em 2013, tive uma experiência impactante, enquanto educadora social do Programa Mais Educação em uma escola do município de A, para estudantes do sexto ao nono ano do Fundamental. ‘Mais Educação’ era um programa do estado de São Paulo, que oferecia diferentes atividades aos estudantes, no contraturno escolar, com o objetivo de despertar interesses diversos e promover o desenvolvimento de competências necessárias às suas formações, caminhando em direção à Educação Integral. Ministrei oficinas de escrita para estudantes que desenvolviam habilidades em diferentes gêneros, perpassando estratégias de leitura e contação de histórias, com base na experiência pessoal da pesquisadora. Faltava-me, ainda, a fundamentação teórica para compreender melhor os processos envolvidos na escrita e leitura, o que me levou a buscar formação informal sobre escrita. Eu sentia que saía dos encontros com estudantes plena, porque recebia tanto deles, mas me entristecia pensar que eu deixava tão pouco, apenas o que eu tinha aprendido pelo “método” da tentativa e erro, mais erros que acertos, seguramente.

Após participar como aprendiz em diversos cursos e oficinas sobre escrita e literatura, com escritores renomados de diferentes localidades como SP, RJ e DF, senti a necessidade de uma formação acadêmica que me permitisse ter uma fundamentação teórica consistente para entender os processos envolvidos na aprendizagem da escrita e leitura. No mestrado, realizado na PUC Campinas (2015-2017), tive o primeiro contato com a Teoria Social Cognitiva (TSC), autorregulação da aprendizagem e estratégias de aprendizagem, estratégias de leitura, e sua importância na formação de professores e aprendizagem dos estudantes, o que trouxe uma melhor compreensão do que estava envolvido no processo de aprendizagem da leitura e escrita, e a importância da dimensão psicológica envolvida neste processo, e o quanto eu não sabia e se aprendesse teria condições de melhor interagir com estudantes e professores.

Não foi um processo fácil. Para quem trabalha com estética, como poesia e ficção, mergulhar no mundo acadêmico é como mergulhar em um mar coberto de gelo, pela primeira

vez. Demorou, mas eu aprendi a ver a beleza deste desconhecido mar, e o quanto eu poderia nele aprender.

Sendo a escrita e a leitura atividades embricadas, pois quem escreve também lê o que escreveu, e a leitura oferece uma ampliação do repertório linguístico e modelos de como se pretende escrever, primeiro estudei a autorregulação da leitura, por meio da pesquisa de mestrado, de abordagem qualitativa, intitulada “*A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de leitura e seleção de obras*”, a qual desenvolvi e que se propôs a exploração de estratégias de leitura e seleção de obras, em um curso de formação continuada, poderiam auxiliar os professores participantes em seu trabalho com leitura.

Nesta pesquisa-ação estratégica, orientada pela Prof. Dra. Jussara B. Tortella, 12 professoras e 4 coordenadoras, da educação básica de um município do interior de São Paulo, participaram de quatro formações de professores, e o objetivo geral foi verificar se houve mudanças na prática dos professores sobre a exploração de modos de leitura, estratégias de leitura e seleção de obras no trabalho dos docentes. Os objetivos específicos foram implementar um modelo de formação continuada em leitura, apresentar a autorregulação da aprendizagem e leitura, discutir a seleção das obras literárias para uso em sala de aula e analisar em que medida as participantes aplicaram o conhecimento construído na formação, durante a formação e no ano letivo subsequente, constatando-se que a prática docente dos participantes havia mudado no sentido de valorizarem a dimensão psicológica da aprendizagem, incluírem as estratégias aprendidas, além de renovar a visão do estudante que pode aprender e melhorar seu desempenho na área, sendo protagonista de sua aprendizagem.

Concomitantemente ao mestrado, com foco nos programas educacionais de estratégias de escrita, no curso de especialização sobre a Teoria Social Cognitiva - TSC, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, entre 2015 e 2016, explorei a questão de que a escrita é uma atividade prazerosa para alguns, e um desafio para muitos, incluindo os próprios professores. Por vezes, credita-se à escrita a inspiração estética e talento nato, que independeria do uso de estratégias ou ferramentas. Sobre a leitura, espera-se que ao aprender a decodificar um texto os estudantes naturalmente passem a compreendê-lo em profundidade, mas são dois tipos de aprendizagens diferentes. Contudo, Zimmerman e Risemberg (1997) explicam que escritores renomados que dependem da criação criativa, raramente podem dar-se ao luxo de esperar pela musa da inspiração. Essas condições levaram escritores a desenvolver estratégias que os auxiliassem a escrever mais eficientemente, estratégias essas que podem ser ensinadas e aprendidas, e mesmo que os escritores que as utilizem não conheçam a TSC, são estratégias

explicadas por essa teoria, para autorregular seu comportamento de realizar atividades de escrita.

A busca pelo conhecimento da dimensão psicológica envolvida no processo da aprendizagem, continuou neste doutorado, expandindo-se para a crença da autoeficácia, e sua fundamental importância no comportamento humano desvelou-se à medida que estudava o tema, cada vez mais, aumentando o meu interesse nesta específica temática, o domínio da autoeficácia para a escrita e para leitura. Finalmente eu podia nomear o que buscava aprender: como as crenças pessoais afetam o comportamento das pessoas, particularmente quando elas aprendem, leem ou escrevem.

No período do doutorado, participei do grupo nuclear de um projeto, atuando diretamente junto às escolas, em uma pesquisa longitudinal, coordenada pela Prof. Dra. Roberta Gurgel Azzi, com perspectiva teórica da TSC, denominada “Sucesso Escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia”. Essa pesquisa foi selecionada no edital de pesquisa “Anos Finais do Ensino Fundamental: adolescências, qualidade e equidade na escola pública”, e realizada com apoio e financiamento da Fundação Itaú Social em parceria com a Fundação Carlos Chagas. A pesquisa durou dezoito meses, de julho de 2019 até dezembro de 2020, e onze escolas de três diferentes estados participaram. No estado de São Paulo, a pesquisa ocorreu em nove escolas, uma do estado do Rio de Janeiro, e em uma escola no Pará, com uma amostra inicial com mais de 1400 estudantes respondentes. Além de coletar os dados em sete escolas, também fiz parte do Comitê Gestor de Pesquisa, tendo um envolvimento.

Tendo o foco nas crenças de autoeficácia dos estudantes, a pesquisa tinha três objetivos principais: (1) fazer um amplo diagnóstico dos níveis de eficácia percebida por estudantes das séries finais do ensino fundamental público; (2) demonstrar as fontes da variação entre estudantes e escolas; e (3) apontar recomendações que propiciassem o fortalecimento das crenças de autoeficácia. Além do foco nas crenças de autoeficácia dos estudantes, a pesquisa buscou compreender como os estudantes da amostra avaliavam suas percepções sobre a capacidade para lidar com diferentes aspectos do cotidiano escolar; o que pensavam sobre suas capacidades para aprender; o que pensavam sobre as relações sociais; o modo que lidavam com as diversas situações do dia a dia escolar; e, como eles explicam o que percebem sobre si mesmos no contexto escolar.

Esta tese de doutorado é uma parte desta pesquisa que envolveu um grande grupo de pesquisadores, de diferentes estados brasileiros, durante quase dois anos, a contar do seu planejamento, submissão ao edital, aprovação e realização. Com foco em dois dos domínios da autoeficácia, o da escrita e da leitura, analisará as crenças de autoeficácia para a escrita e leitura e outros dados coletados que estejam relacionados à percepção dos estudantes sobre suas dificuldades para aprender na escola, com foco na produção textual, leitura, e estratégias metacognitivas, como será explicitado na Introdução desta tese, que está organizada com as seguintes seções:

1. Introdução, justificativa e relevância do estudo: situamos a autoeficácia acadêmica, a presença da autoeficácia e metacognição em documentos nacionais e internacionais, a importância da escrita e da metacognição no aprender.

2. Quadro teórico: trazemos a Teoria da Autoeficácia, microteoria da Teoria Social Cognitiva (TSC), e a crença de autoeficácia para a escrita e para leitura. Também, discorreremos sobre as fontes de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem relacionada à leitura e escrita. No final, trazemos a temática da metacognição, sua importância e relação com a produção textual, em uma interface com a TSC.

3. Questões Norteadoras e objetivos – relatamos os objetivos geral e específicos da pesquisa, quais são as perguntas que deram origem à essa pesquisa, as respectivas hipóteses, juntamente do problema de pesquisa.

4. Método – apresentamos o método da pesquisa, participantes, variáveis e contexto envolvidos, assim como o processo que envolveu as decisões tomadas durante a pesquisa. Ademais, os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados, e como se deu a análise dos dados, detalhadamente.

5. Resultados e Discussão – apresentamos os resultados encontrados e a análise efetuada a partir dos mesmos, as fontes de autoeficácia envolvidas e os processos metacognitivos, além de outras relações entre as variáveis, assim como uma síntese dos possíveis caminhos que vislumbramos para formações de professores a partir dos dados da realidade coleta dos dados nessa pesquisa.

6. Considerações finais – nesta seção, fizemos as considerações acerca da pesquisa, sintetizando os resultados e análises, além dos avanços e limites desta pesquisa.

1.INTRODUÇÃO, JUSTIFICAVA E RELEVÂNCIA

A perspectiva do aprender como uma tarefa mecânica, que se dava quando o professor acreditava transmitir conhecimentos que o estudante deveria assimilar, memorizar e reproduzir mudou com as novas perspectivas de aprendizagem. Hoje, espera-se que o estudante seja um aprendente ativo, questionador e que se envolva em seu processo de aprendizagem, selecionando estratégias que melhor a ele se adaptem, e que seja capaz de desenvolver suas habilidades socioemocionais para que tenha uma vida saudável e realizadora.

Nesta direção, estudos longitudinais que foram realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dos quais participaram Inglaterra, Canadá, Coreia do Sul, Noruega, Estados Unidos, Bélgica, Nova Zelândia, Suécia e Suíça, demonstraram que as pessoas que desenvolvem habilidades socioemocionais, em sua maioria, conseguem ter melhores notas na escola, são admitidos em melhores empregos com remunerações mais atraentes, gozam de melhor saúde, são menos violentos e infringem menos as leis, são mais dedicados às atividades físicas, além de serem cidadãos mais envolvidos, e, por fim, são pessoas mais felizes (OCDE, 2015). Para a OCDE (2017), a autoeficácia é descrita como “a força das crenças do indivíduo na sua habilidade em realizar tarefas e alcançar metas” (OCDE, 2017, p. 9), e “a autoeficácia é uma habilidade com alto valor preditivo” (OCDE, 2017, p. 7).

Azzi, Lima Jr. e Pedersen fizeram um levantamento sobre o termo “autoeficácia” na literatura sobre competências socioemocionais e descobriram que “Em relação à autoeficácia, o termo é usado como um subdomínio de outra competência em 28 programas; como uma competência em 21; e, ambos, em cinco programas” (AZZI; LIMA JR.; PEDERSEN; 2019, p. 7), demonstrando a grande variedade de perspectivas teóricas que incluem a autoeficácia em seus estudos. Ainda que não haja um entendimento único, a crença de autoeficácia é apontada como importante fator no comportamento e no aprender humano, dentro de grande número de diferentes perspectivas teóricas que abordam as competências socioemocionais. Todavia, a teoria da autoeficácia que subsidia essa pesquisa pertence à Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura e será a linha que tece essa tese.

A crença de autoeficácia é importante para o bem-estar e a realização humana, sendo a base para a motivação, pois afetam as metas estabelecidas, a escolha da tarefa, o esforço dispendido, a resiliência, os pensamentos e a forma como a pessoa reage às dificuldades

encontradas no percurso (BANDURA, 1993, 1994, 1977). Bandura (1997) define as crenças de autoeficácia como os “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (p. 3). De acordo com a teoria de agência humana (BANDURA, 1989), ainda que a vida seja repleta de eventos fortuitos, nós somos capazes de exercer algum controle sobre os nossos próprios pensamentos, nossas motivações, nossas ações e o ambiente no qual vivemos.

Nesse sentido, as pessoas com autoeficácia robusta sentem-se mais confiantes para enfrentar tarefas complexas e com alto grau de dificuldade, estabelecem objetivos mais difíceis de serem atingidos, não desistem facilmente, permanecendo motivadas mesmo quando encontram desafios, sentem-se menos estressadas e regulam melhor seus estados afetivos (BANDURA, 1994). Isto porque as crenças de autoeficácia são mediadoras entre as capacidades e o desempenho das pessoas, como afirmam Azzi e Polydoro (2010), ao dizer que a autoeficácia é importante elemento na aprendizagem, pois atua como mediadora da motivação para o aprender. Ainda que não seja o único fator envolvido na motivação, já que é necessário que haja habilidade, que a tarefa seja valorizada pelo estudante, e de quais são suas metas (aprender para expandir conhecimentos, impressionar alguém ou obter boas notas, por exemplo), a autoeficácia mais fraca resulta em estudantes menos engajados cognitivamente nas aulas (BANDURA, 1993, 1995; ZIMMERMAN, 1995; ZIMMERMAN, CLEARY, 2006), que desistem mais facilmente das tarefas, e trocam mais o estudo por atividades sociais. Afinal, quem vai se empenhar em uma tarefa que acredita que será um fracasso? Já os estudantes com autoeficácia robusta se engajam mais, não desistem facilmente quando desafios surgem e utilizam estratégias de aprendizagem apropriadas para as diferentes atividades (BANDURA, 1993, 1995; ZIMMERMAN, 1995).

Em convergência com as atuais discussões sobre as competências que os estudantes necessitam desenvolver para enfrentar os desafios acadêmicos, pessoais e profissionais no século XXI, e que encontram-se em diversos documentos nacionais e internacionais, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017) foi formulada com fundamentação em diferentes estudos que foram realizados sobre como trabalhar as competências socioemocionais na escola, estudos esses que apresentaram a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais no desempenho acadêmico. Um desses importantes estudos é o “The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools” de autoria de Bridgeland, Bruce e Hariharan (2013) para o CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, renovada organização atuante no

setor educacional, com pesquisas e programas de Social Emotional Learning (SEL) em âmbito mundial, referência no campo educacional.

No modelo CASEL de competências socioemocionais – que são classificadas em cinco: autoconsciência, autogerenciamento, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de consciência responsável- a autoeficácia encontra-se na primeira das cinco dimensões, denominada “Autoconsciência”, que é definida no site da CASEL , como a capacidade para “compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento em diferentes contextos. Isso inclui a capacidade de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações com um senso de confiança e propósito bem fundamentado” (CASEL, s/d), e coloca a autoeficácia neste rol, como abaixo transcrito do site (nosso grifo):

- Integrar identidades pessoais e sociais
- Identificar recursos pessoais, culturais e linguísticos
- Identificar as próprias emoções
- Demonstrar honestidade e integridade
- Relacionar sentimentos, valores e pensamentos
- Reconhecer preconceitos e influências
- **Experienciar autoeficácia**
- Ter uma mentalidade de crescimento
- Desenvolver interesses e um senso de propósito

Pensar a autoeficácia relacionada às competências socioemocionais é um caminho que vai ao encontro das atuais perspectivas nacionais e internacionais, que valorizam a dimensão psicológica do aprender. Para a Teoria Social Cognitiva, a metacognição encontra-se como uma capacidade reflexiva e autorregulatória. A metacognição pode afetar não só a autorregulação da aprendizagem, como a as crenças de autoeficácia, sendo que a autoeficácia e a autorregulação são processos que se retroalimentam, como veremos no capítulo 2.

No Brasil, a BNCC apresenta as dez competências gerais que “ foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21” (BRASIL, 2018, p.9), em consonância com estudos da OCDE e CASEL, e devem ser

trabalhadas da Educação Infantil até o Ensino Médio, como guia para os currículos da educação básica, com intuito de atingir uma formação integral, divididas em 3 grandes blocos: cognitivas, comunicativas e socioemocionais. Ao definir competência como “*a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*”(BRASIL, 2018, p. 8), incorpora a importância das competências socioemocionais no aprender.

A Competência Geral da Educação Básica de número 1, da BNCC, é a do Conhecimento: “*Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*” (BRASIL, 2018, p. 9).

Esta é a visão de um estudante protagonista, que percebe a importância do aprender, reflete sobre como aprendeu, de forma autônoma, dentro e fora da escola, um estudante que reflete sobre como ocorre a construção do conhecimento, e, principalmente, qual é o “modo dele aprender”, pois não existe um manual com estratégias de aprendizagem que atenda a todos nem a todos os conteúdos igualmente.

Dentro do que a BNCC estabelece como expectativa para o estudante aprender até o final do Fundamental II, estão a “aplicação do conhecimento” onde espera-se que o estudante aprenda estratégias que o ajudem a aprender, que ele “aprenda ao longo da vida”, isto é, que seja capaz de utilizar o que aprende na vida cotidiana, e “metacognição” definida como “*Dominar o processo cognitivo, ou seja, refletir sobre o que, como e por que aprender e utilizar estratégias diversas para dar conta da própria aprendizagem. Com isso, ser capaz de entender e avaliar o conhecimento construído*”.

Para o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), as dimensões dessa primeira competência geral são a aprendizagem e o conhecimento, e uma das subdimensões dessa competência é a metacognição, definida como “*Consciência sobre o que, como e por que aprender. Definição de necessidades/metas e utilização de estratégias/ferramentas de aprendizagem adequadas. Avaliação do que se aprende*”. (MBNC, s/d, p. 4)

É por meio da metacognição que os estudantes escolhem as melhores estratégias, refletindo sobre como o uso delas os beneficiou ou não, estabelecem metas, planejam como será o estudo para atingir aquela meta, automonitoram os avanços, decidem quando precisam

mudar de estratégia, ou seja, autorregulam sua aprendizagem, o que está em consonância com as subfunções psicológicas da autorregulação do comportamento, que segundo Bandura (1986) são auto-observação, julgamento e autorreações.

Desse modo, conhecer o que os estudantes pensam sobre si próprios e como aprendem, é fundamental para compreender como eles aprendem, quais estratégias eles usam, e quais eles não usam que poderiam ajudá-los a aprender melhor, escrever melhor, ler melhor, e, por conseguinte, ter sucesso escolar.

Pesquisamos nas bases do Scielo, Pepsic e Eric, pesquisas brasileiras, de 2017 até 2021, no campo da educação e/ou psicologia, que focassem em estudantes dos anos finais do Fundamental, com os seguintes termos: autoeficácia e leitura; autoeficácia e escrita; autoeficácia e metacognição, metacognição e leitura; e, metacognição e escrita. No total, encontramos 11 artigos, que após terem descartados os artigos sobre alunos universitários (7), ensino médio (2), Fundamental 1 (1), restou 1 para leitura integral, o que justifica também a necessidade de mais estudos focando em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa com 30 crianças entre 8 e 12 anos, sendo metade delas diagnosticadas com distúrbio de aprendizagem “Estratégias metacognitivas de leitura de crianças com distúrbio de aprendizagem”, de Nicolielo-Carrilho e Hage, de 2017, tinha dois grupos de 15 crianças, o grupo controle e o grupo experimental, apresentou correlação positiva entre uso de estratégias metacognitivas e compreensão leitora. A escala aplicada foi a Escala de Estratégias de Leitura.

Ainda que haja poucos estudos relacionados às crenças de autoeficácia para a escrita e/ou leitura, não encontramos estudos longitudinais nos quais, com base em relatos dos próprios estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, analisem as percepções sobre si e sobre como aprendem, em particular, suas crenças de autoeficácia para a escrita, o que pensam sobre o seu desenvolvimento de produção textual, quais estratégias metacognitivas usam, o que esperamos, possa desvelar possíveis caminhos para ajudar aos estudantes fortalecerem suas crenças de eficácia para escrita, por intermédio de formação de professores continuada, e, consequentemente, ajudar a diminuir uma futura evasão escolar.

Portanto, o problema dessa pesquisa é definido pela pergunta “Em que medida conhecer as crenças de autoeficácia para escrita e leitura e os pensamentos metacognitivos dos estudantes sobre questões relacionadas ao desenvolvimento da escrita e leitura, podem apontar caminhos para formações de professores que os preparem para afetar positivamente as fontes das crenças

de autoeficácia para escrita e leitura de seus estudantes e o uso de estratégias metacognitivas, melhorando seu desempenho em escrita e escrita e favorecendo o sucesso escolar?”.

2. QUADRO TEÓRICO

Segundo a Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Bandura (1977,1986), o ser humano aprende novos comportamentos por duas formas: experiência direta e observacional. O funcionamento humano é resultante de uma tríade recíproca entre diversos fatores comportamentais, pessoais e ambientais.

O aprendizado comportamental seria excessivamente trabalhoso, para não mencionar perigoso, se as pessoas dependessem somente dos efeitos de suas próprias ações para informá-las sobre o que fazer. A maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação por meio da modelação (BANDURA, 1989).

Porque erros podem gerar consequências graves ou até fatais, as perspectivas de sobrevivência seriam seguramente muito baixas, se a pessoa tivesse que confiar unicamente em experiências de tentativa e erro. Além do mais, o uso de tempo, recursos e mobilidade imporiam muitos limites em situações e atividades que poderiam ser diretamente empregados na aquisição de novos comportamentos. (BANDURA, 1989, p. 21)

Bandura (1991, p.50) sustenta que “pelo prisma da teoria social cognitiva, as pessoas atuam como agentes ativos de suas próprias motivações”. Não há autorregulação se todos os fatores forem pré-estabelecidos externamente, pois autorregulação trata-se da capacidade de controlar intencionalmente sentimentos, comportamentos e pensamentos, de forma cíclica, para a obtenção de uma meta pré-estabelecida.

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva,

(...)a noção de auto-regulação não implica em redução da influência ambiental, pois o contexto afeta os comportamentos da agência pessoal, como também interfere nas próprias funções autorregulatórias. Como indica Bandura (1986), isso ocorre por meio de três grandes condições: 1. O ambiente contribui para o desenvolvimento das subfunções que compõem o sistema de auto-regulação, oferecendo parte do suporte para a aderência aos padrões internos e facilita seletivamente a ativação ou desengajamento do processo de auto-regulação; 2. A experiência (direta ou vicária) possibilita a aprendizagem de como e o que observar, participar no estabelecimento dos padrões pessoais de julgamento; 3. A experiência interfere na decisão do tipo e da força das autorreações dirigidas à própria conduta (POLYDORO; AZZI, 2008, p.157).

Pelo modelo cíclico da reciprocidade triádica, abaixo, Bandura afasta o dualismo de outras teorias psicológicas, e explica o comportamento humano como resultado de fatores comportamentais, pessoais e ambientais, que se interafetam. Demonstra-se assim, que o comportamento humano é influenciado pelas nossas crenças, pelas nossas experiências, pelas

circunstâncias contextuais de cada situação, pela nossa capacidade de processamento cognitivo das situações, entre outros, em um mosaico de subprocessos psicológicos que afetam as nossas escolhas e comportamentos.

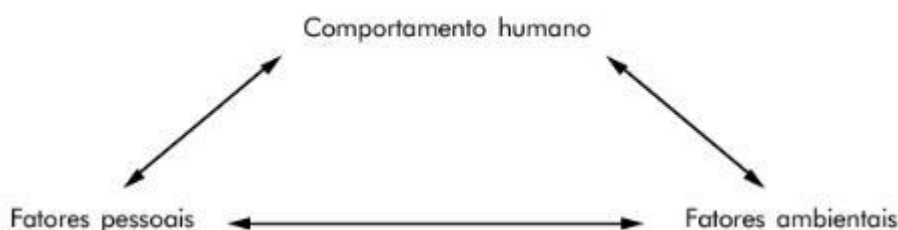


Figura 1 – Reciprocidade triádica pela teoria social cognitiva

Fonte: Bandura (2008, p.98)

Pela tríade recíproca do funcionamento humano, as contribuições pessoais, comportamentais e ambientais influenciam o comportamento humano separada, mas interdependentemente (ZIMMERMAN, 2009).

Bandura (1989) anuncia que são quatro as capacidades humanas que possibilitam que o sujeito seja agente e capaz de escolher e construir sua própria trajetória:

- a) Intencionalidade: o sujeito determina uma meta e se compromete em atingi-la;
- b) Antecipação: por processo cognitivo, o sujeito antecipa o resultado de seu comportamento em relação à meta estabelecida;
- c) Autorregulação: o sujeito monitora, avalia e controla seu comportamento e pensamento, em relação à meta estabelecida;
- d) Autorreflexão: o sujeito reflete e analisa seu comportamento e pensamentos, organizando suas percepções e readequando seu comportamento em relação às metas.

A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura considera a capacidade de autorregulação uma das características centrais da agência humana. Essas quatro capacidades humanas fundamentais permitem que o sujeito seja capaz de proativamente decidir como viver sua vida, como comportar-se, como autorregular-se e promover as mudanças necessárias para atingir seus objetivos, inclusive obter melhoria e sucesso em seu desempenho acadêmico. Vemos,

então, um sujeito que é agente, que toma decisões, que não está condenado ao fracasso pelo ambiente ou por limitações do cognitivo. (BANDURA, 1989)

2.1. Autoeficácia para a leitura e escrita

A crença de autoeficácia acadêmica (BANDURA, 1977), ou seja, a confiança do estudante em suas próprias capacidades para enfrentar os desafios educacionais, está relacionada ao desempenho acadêmico (BANDURA *et al.*, 1999; MARTINELLI, SASSI, 2010). A autoeficácia acadêmica é o julgamento do estudante em suas capacidades para aprender ou realizar as atividades escolares, segundo Pajares e Schunk (2001).

Estudos mostram que estudantes com baixa autoeficácia acadêmica apresentam baixo desempenho acadêmico (PAJARES, SCHUNK, 2001; SILVA *et al.*, 2014), enquanto estudantes com autoeficácia acadêmica robusta apresentam melhor desempenho acadêmico (BANDURA, SCHUNK, 1981; PAJARES, SCHUNK, 2001; SCHUNK, 1984), sendo que a relação entre baixo desempenho e fraca autoeficácia é mais expressiva de que alto desempenho e robusta autoeficácia, conforme identificaram Multon, Brown e Lent (1991) em uma meta-análise que envolveu 38 estudos.

Estudos brasileiros também apontam na mesma direção (SILVA *et al.*, 2014; OLIVEIRA, SOARES, 2011; RODRIGO, PARRERAS, 2004), apresentando resultados que demonstram o valor preditivo da autoeficácia em relação ao desempenho, e importante elemento motivacional.

A autoeficácia é relacionada ao domínio, e no caso desta tese, o objeto de estudo é a autoeficácia para a escrita e para a leitura – além do uso de estratégias metacognitivas, como veremos adiante - já que são fundamentais no sucesso escolar, o que contribui para a não evasão. Escrever é uma atividade considerada multidimensional.

As crenças de auto eficácia para leitura têm sido definidas como “a crença do aluno em suas próprias capacidades para reconhecer palavras e compreender um texto”(CARROLL; FOX,2014,p.1).Para Rebelo *et al.* (2013), a dimensão formal trata da gramática, da forma e da estrutura do texto; a dimensão pedagógica/didática foca em como ensinar a escrever; e a terceira e última dimensão é a psicológica que envolve os processos psicológicos que são ativados,

como motivação, autoeficácia, autorregulação da aprendizagem, autorregulação emocional, entre outros, durante o processo da escrita.

Nas últimas quatro décadas, apenas, surgiu o interesse pela dimensão psicológica da escrita, pois, até então, somente as dimensões formais e pedagógicas eram consideradas quando do ensino da escrita, focando na gramática e linguística, com práticas que visavam a memorização de regras (REBELO *et al.*, 2013). Acreditamos que o mesmo possa ser dito sobre a leitura, que também apresenta essas dimensões, e que também tem focado mais nas convenções do que na compreensão textual e muito menos no emocional envolvido neste tipo de tarefa.

Os estudantes com crença de autoeficácia robusta para escrita e leitura estabelecem metas mais desafiadoras, e não desistem quando encontram dificuldades (ZIMMERMAN, 1995). Todavia, a crença de autoeficácia robusta não é a única variável a ser considerada quando se trata de desempenho (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2007), é necessário que conhecimento e habilidades existam, pois, a crença sozinha não é suficiente para o desempenho. Se o estudante acredita que é capaz, mas não desenvolveu as habilidades necessárias, demonstrando uma falsa percepção da habilidade, o que é considerado um problema na calibração da percepção da crença, o desempenho dele será abaixo do que esperava, e nesse caso a crença não será preditora. Ainda, é necessário que o valor da tarefa seja relevante.

Nenhum estudante se engaja em uma tarefa com o máximo de sua capacidade, se ele não valorizar a tarefa a ser realizada. As crenças de autoeficácia têm papel preditor de ação, como demonstram estudos de Bandura (1977, 1997) e Pintrich (2003), entre outros. Todavia, a habilidade sozinha, com uma baixa crença, também não prediz um bom desempenho (BZUNECK, 2001). Deste modo, compreender como desenvolver as crenças de autoeficácia dos estudantes para a escrita e leitura é primordial para professores.

No caso da escrita, “a autorregulação da escrita é um complexo sistema de processos interdependentes, que estão intimamente relacionados ao senso de autoeficácia”, afirmam Zimmerman e Risemberg (1997, p. 73). Ou seja, a autoeficácia e a autorregulação se retroalimentam.

Segundo a literatura, existe uma correlação entre um bom leitor e maior motivação, esforço e persistência frente aos desafios da leitura. O uso de estratégias diversas, como sublinhar trechos mais importantes, construir mapas conceituais, anotar palavras-chave, dentre

outras também foi associado à crença de autoeficácia para leitura mais robusta (CARROLL, FOX, 2017; PAJARES, JOHNSON, USHER, 2007).

Sobre a importância da autoeficácia no processo de escrita, Harris e colegas dizem que:

Muitos estudantes já tiveram muitas frustrações, fracassos, ou ansiedade quando da realização de tarefas de escrita. Para esses estudantes, o desenvolvimento de atitudes e crenças positivas é essencial. Essas atitudes e crenças se desenvolvem nos estudantes na medida em que eles aprendem estratégias potentes que podem melhorar sua escrita. (HARRIS *et al.*, 2014, p. 11)

Os autores Zimmerman e Bandura (1994) definem a autoeficácia da escrita como “às percepções de alguém sobre suas próprias capacidades para planejar e implementar ações necessárias para atingir determinados níveis de escrita em tarefas específicas” (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997, p.77), enquanto outros autores explicam a autoeficácia da escrita apenas como a confiança do indivíduo para realizar com êxito tarefas específicas de escrita ou para executar habilidades específicas de escrita (MCCARTHY, MEIER, RINDERER, 1985; PAJARES, JOHNSON, 1994).

Nesse sentido, estudantes com baixa autoeficácia desistirão mais facilmente quando defrontados com desafios durante a sua escrita, “como a necessidade de estudar mais o tema a ser desenvolvido, fazer releituras necessárias à melhoria do texto, buscar significados e sinônimos em dicionários, entre outras” (AZZI; PEDERSEN, 2019, p.55).

Schunk e Swartz (1993) relatam que encontraram relação direta da autoeficácia para escrever com a qualidade final do escrito. Estudantes com alta autoeficácia controlaram melhor suas produções escritas, não apenas definindo altos padrões como mostrando-se descontentes com desempenhos baixos, mantendo a motivação durante todo o processo criativo e lidando melhor com as dificuldades que oportunamente surgiam.

Pajares (2003) corrobora com essa afirmação quando diz que os resultados das pesquisas repetidamente mostram que a crença de autoeficácia e o desempenho em redação estão relacionados.

Estudos sobre a autoeficácia para a escrita, como o de Pajares e Valiante (2012), com 218 estudantes de 5º ano, que estudaram a autoeficácia para a escrita, a utilidade percebida e a atitude para a escrita, relacionando-a com o desempenho, demonstraram que as crenças de autoeficácia contribuíram para o desempenho.

Em outro estudo, Pajares (2003) encontrou evidências de que o quanto os estudantes acreditavam na sua capacidade de escrever teve influência na motivação e consequente desempenho. Infelizmente, não obstante a importância crucial da escrita no sucesso acadêmico em todos os níveis (PAJARES, 2003), ainda que existam estudos sobre as crenças de autoeficácia no domínio da escrita, estes têm sido com menos frequência do que em outros domínios de autoeficácia (PAJARES, 2003; PAJARES, JOHNSON, USHER, 2007).

Os aspectos cognitivos têm sido o foco dos estudos em relação à escrita, e a dimensão psicológica envolvida no processo da escrita tem sido pouco considerado, segundo Pajares (2003), ainda que o envolvimento dos estudantes com o texto e as habilidades cognitivas dos estudantes seja mediado pelas crenças em suas capacidades para a escrita (PAJARES, VALIANTE, 1999; PAJARES, 2003; PAJARES, JOHNSON, USHER, 2007).

2.2 Fontes de informação que constroem crenças de autoeficácia

As crenças de autoeficácia são julgamentos pessoais que se originam na integração de informações processadas a partir de diferentes fontes. Bandura (1997) postula quatro fontes principais que são as experiências de domínio, as experiências vicárias, as persuasões sociais e os estados físicos e emocionais. Vejamos cada uma das quatro fontes:

A primeira delas, a experiência de domínio, diz respeito às realizações da própria pessoa e como a pessoa as interpreta. Experiências de sucesso fortalecem a crença e experiências de fracasso a enfraquecem. Entretanto, para que a fonte possa exercer seu papel na formação das crenças, é necessário que haja uma coerência entre a tarefa almejada e o esforço dispendido (não pode ser nem muito fácil e nem muito difícil), bem como a pré-existência de uma habilidade ou conhecimento que permita almejar determinado desempenho. Bandura (1997) explica que uma das formas mais potentes de fortalecer a autoeficácia dos estudantes é proporcionar-lhes experiências de sucesso.

A segunda fonte, experiência vicária, refere-se à avaliação que é feita a partir da observação da realização de um determinado desempenho por uma outra pessoa. Há maior possibilidade do comportamento de outra pessoa -por exemplo, um colega - ser considerado como relevante se a pessoa se julgar possuidora de características similares ao do observado (SCHUNK, 1985).

O processo principal em jogo é o da comparação social: “Ah, se ele sabe tanto como eu, e conseguiu, também vou conseguir! Não tenho tanta habilidade quanto ela, nem vou me arriscar!”. Esta experiência desempenhada por outra pessoa, sendo positiva ou negativa, poderá servir de referência para os julgamentos acerca das próprias capacidades para realizar comportamento semelhante, pois ao se verificar que o outro com quem tem similaridade consegue realizar determinada ação, o observador interpreta que possui a capacidade em executá-la também.

A persuasão social ocorre quando uma outra pessoa, geralmente alguém considerado relevante e competente dentro do ciclo de pessoas importantes (como pais, professores, amigos) emite algum tipo de comentário encorajando ou incentivando a pessoa a desempenhar a ação.

Em sala de aula, é frequente a persuasão vir do professor como forma de incentivo, e pode vir de colegas também. Essa persuasão, quando positiva, pode desencadear a coragem necessária para seguir adiante. Entretanto, se for negativa, pode desencorajar alguém a tentar realizar determinada ação/tarefa. Todavia, a seleção da informação vinda por essa fonte pode ser influenciada por diferentes circunstâncias, como a credibilidade do persuasor ou os elementos distratores da situação como televisão ligada, avisos de recebimento de mensagens etc. (SCHUNK, 1985). O feedback pode afetar a forma como o estudante interpreta seu fracasso, tornando o impacto menos potente nas crenças de autoeficácia dos estudantes (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2007). Azzi e Pedersen (2019) ressaltam a importância do feedback por parte dos professores, ao afirmar que:

[...] trata-se de informação proveniente de uma importante fonte de construção de autoeficácia, a persuasão social, que faz parte do cotidiano em sala de aula, podendo fortalecer ou enfraquecer a crença do estudante na sua capacidade de escrita, o que afetará não só o nível das metas que ele se estabelecerá, como o seu empenho e resistência perante dificuldades (AZZI; PEDERSEN, 2019, p.59).

Por fim, os estados físicos e emocionais retratam as reações que o organismo humano tem diante de uma situação e que informam se a pessoa sente calma, ansiedade ou nervosismo, por exemplo. Essas reações podem ser variadas tais como taquicardia, suor, aumento na temperatura corporal, entre outros. A interpretação do nível e intensidade destas reações irá determinar se o sujeito segue adiante com o que precisa ser realizado (por exemplo, responder às perguntas em uma prova), ou simplesmente abandona a tarefa.

O estudo de fontes de crenças de autoeficácia em ambiente escolar tem seus estudos iniciados na década de 1990, segundo revisão de literatura realizada por Usher e Pajares (2008). Nesse artigo, os autores analisam 27 artigos, com datas de publicação entre 1990 e 2007, além de um que estava em editoração.

Dentre o conjunto de artigos analisados, 15 contaram com estudantes correspondendo a algum nível educacional da educação básica brasileira, sendo 7 com participação de estudantes do Ensino Fundamental. Os autores destacam que a experiência de domínio é a fonte mais influente de informação que os estudantes usam para criar e desenvolver suas crenças de autoeficácia, tendo essa fonte se revelado correlacionada com as crenças de autoeficácia em todos os estudos analisados.

2.3. Os processos afetados pelas crenças de autoeficácia

As crenças de autoeficácia influenciam nas escolhas que as pessoas fazem, na persistência frente a obstáculos e nos estados emocionais que elas sentem. Robusto senso de eficácia promove motivação, realizações acadêmicas e desenvolve a motivação intrínseca para assuntos acadêmicos (BANDURA; SCHUNK, 1981). Bandura (1997) reitera sua visão de que um dos objetivos da educação deve ser o de equipar os estudantes com capacidades autorregulatórias que lhes permitam aprender com autonomia, de maneira que possam ter sucesso na instrução formal, mas também em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

As percepções de autoeficácia no desenvolvimento educacional afetam a motivação para aprender, as respostas afetivas durante os esforços de aprendizagem e a realização acadêmica. Estudantes com senso de eficácia robusto para a realização acadêmica estão propensos a participar mais prontamente das atividades propostas, a trabalhar com mais afinco e persistir mais tempo na atividade, quando encontrarem dificuldades, do que estudantes que duvidam de suas próprias capacidades (ZIMMERMAN, 1995).

As crenças de autoeficácia têm relação com a motivação intrínseca, mais precisamente com o alcance de metas próximas, como verificado quando considerado o domínio relativo aos problemas aritméticos desenvolvido por Bandura e Schunk (1981). Estudantes com idades entre 7 e 10 anos tiveram progresso mais rápido, crenças fortalecidas pela experiência de sucesso na realização dos problemas aritméticos e manifestaram interesse intrínseco por atividades

aritméticas para as quais anteriormente mostravam pouco interesse.

Esses efeitos não foram observados para metas distantes. Estudo brasileiro de Martinelli e Sassi (2010) com 141 estudantes, de idades entre 8 e 11 anos, que frequentavam uma escola pública do estado de São Paulo, também encontraram correlação positiva e significativa entre a autoeficácia (investigaram autoeficácia para o estudo e autoeficácia geral) e a motivação intrínseca.

A motivação e aprendizagem em sala de aula discutidas com os fundamentos da TSC foram desenvolvida por Schunk(1985) e destaca a crença de autoeficácia como produto da percepção sobre vários elementos do contexto educativo. As características do estudante, as metas que ele estabelece e a forma como explica os resultados obtidos formam um conjunto de aspectos ligados ao próprio estudante. Já variáveis ligadas às práticas instrucionais, como apresentação do conteúdo instrucional e formas de feedback, são exemplos de situações de contexto do qual os estudantes extraem informações para o julgamento de suas crenças de eficácia em sala de aula, sendo esses os aspectos do contexto intraescolar que acabam incidindo na percepção das crenças de eficácia estudantes.

Essa análise de Schunk (1985) e outras contribuições desse autor e colegas que pensam a aprendizagem em contexto educacional pelo prisma da TSC, como Pajares (1996) e Schunk e Di Benedetto (2014), mostram a importância do constructo, e do aprofundamento do conhecimento do papel da autoeficácia no ambiente escolar. Em resumo, como já assinalado por Schunk (1985), as práticas instrucionais são consideradas importantes influências contextuais na constituição das crenças de eficácia pessoal dos estudantes. Há, portanto, necessidade em se conhecer mais sistematicamente o contexto educacional do qual os estudantes extraem informações que consideram ao julgar suas crenças de eficácia.

2.4. Aspectos ligados à metacognição e aprendizagem da leitura e escrita

Nos anos 70, o renomado psicólogo do desenvolvimento, especializado em desenvolvimento infantil, John H Flavell - Universidade de Stanford – EUA, empregou pela primeira vez o termo “metacognição”, quando estudava o desenvolvimento cognitivo e memória. Para o autor (FLAVELL, 1976, 1977), as *estratégias cognitivas* são as que envolvem o pensamento, e são natas, e as *estratégias metacognitivas* envolvem o monitoramento, avaliação e julgamento sobre o funcionamento cognitivo, e é ensinada, e se

está sendo eficaz para atingir as metas estipuladas, e definiu a metacognição como:

[...] Relacionada ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos, de seus produtos e de tudo que eles tocam, como, por exemplo, as propriedades pertinentes à aprendizagem da informação e dos dados. A metacognição relaciona-se, também, à avaliação ativa, à regulação e à organização desses processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se aplicam, habitualmente para servir a uma meta ou a um objetivo concreto. (FLAVELL, 1976, p. 232).

Nesse sentido, para Flavell (1979, p 906) a metacognição é o conhecimento que se tem acerca dos próprios conhecimentos e pensamentos, ou seja, é “cognição acerca da cognição”, e ainda, “pensar sobre o pensamento”. Para o psicólogo (FLAVELL, 1985), a metacognição apresenta dois pilares: (a) o conhecimento sobre a cognição; e (b) a regulação da metacognição, os quais explicamos abaixo:

a) O conhecimento da cognição, o qual é classificado em três tipos:

- declarativo: é a compreensão que se tem das próprias possibilidades, sendo uma avaliação que pode ser incorreta, logo, não são totalmente confiáveis.
- processual: é o que se deve fazer, ou seja, o conhecimento sobre a natureza da tarefa a ser cumprida, seus objetivos e duração;
- estratégico: é o conhecimento sobre o que são estratégias, se são eficazes para quem as usa, e se podem ser adaptadas de acordo com a necessidade.

b) A regulação metacognitiva

A regulação metacognitiva é uma importante estratégia do aprender, pela qual o estudante monitora e avalia seus próprios conhecimentos e o aprender, fazendo os ajustes necessários quando não está satisfeito com resultados obtidos durante o estudo ou a execução de uma tarefa. Está relacionado com o saber quando e como usar estratégias de aprendizagem, quais são as mais eficazes para aquele conteúdo e aquele estudante em particular, porque estratégias podem ou não ser adaptáveis a diferentes conteúdos, assim como podem ou não ser eficazes para um estudante e nem tanto para outro.

Flavell (1985) afirmou que era necessário se aprofundar e compreender melhor o conceito de metacognição, de avaliação e das medidas da metacognição e incluiu os

conhecimentos sobre suas próprias motivações e emoções na metacognição, que seria afetada por três variáveis: pessoas, tarefas e estratégias, as quais explicamos brevemente:

- A variável **pessoa** seria subdividida em três: a intraindividual, que é o conhecimento de alguém sobre próprias competências, possibilidades e limitações, a interindividual, que é o conhecimento das diferenças entre si próprio e os outros, e a universal, que é o conhecimento do pensamento humano de forma global, do que é inerente ao ser humano enquanto espécie, independente de lugar e tempo, como a memória e a inteligência etc. (FLAVELL;WELLMAN, 1977).
- A variável **tarefa** é conhecimento sobre a natureza da informação ou atividade, que pode ser familiar, bem-organizada, difícil. Ao avaliar essas variáveis sobre a tarefa, o estudante definirá o tempo que precisa para àquela tarefa e poderá usar o tempo estimado durante o monitoramento e avaliar se o planejamento está sendo bem-sucedido (FLAVELL, 1979).
- A variável **estratégia** é o conhecimento e avaliação sobre a especificidade e eficácia da estratégia cogitada para uma tarefa (FLAVELL, 1987). Segundo Flavell 91987, p.23), “as estratégias metacognitivas são procedimentos usados para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento, estados afetivos e comportamentos”.

Weinstein e Mayer (1985) classificam as estratégias cognitivas e metacognitivas como estratégias de aprendizagem, e as dividem em cinco tipos:

- 1 Elaboração: tais como resumir, sublinhar, e selecionar ideias principais de um texto;
- 2 Ensaio: tais como o ler em voz alta, repetir para si mesmo palavras ou fazer uma apresentação para si mesmo;
- 3 Organização: tais como esquemas, quadros, listas;

- 4 Monitoramento: tais como o autoquestionamento e a checagem do que foi realmente aprendido;
- 5 Afetividade: tais como eliminar sentimentos desagradáveis, pensamentos ruminantes que afetam a motivação, a atenção e a concentração, controlar a ansiedade.

Os pesquisadores Bouchard-Bouffard *et al.* (1993) ressaltam a importância do uso da metacognição para manter a motivação, isto é, manter-se engajado na tarefa, sem desistir facilmente. Para os autores, “é o grau de envolvimento pessoal com o objetivo específico e da atitude, positiva ou negativa, defronte às possíveis dificuldades” (BOUCHARD-BOUFFARD *et al.*, 1993, p. 118). Nesse sentido, Garner (1987, 1989) afirma que a relação entre motivação e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas resulta de uma ampla interação das crenças de motivação e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Para os autores, sem motivação a pessoa não se esforçará para autorregular seu comportamento de aprender (GARNER; 1987, 1989).

Para Flavell (1985) situações metacognitivas podem ser não conscientes e Lefebvre-Pinard (1987) afirma que podem ser, inclusive, não intencionais. Segundo os pesquisadores, assim como Gagné e colaboradores (1993) e Boruchovitch (1999), pode ocorrer a automatização da atividade metacognitiva, quando a pessoa incorpora tal estratégia de forma tal ao seu repertório que pode realizá-la sem estar consciente, o que libera mais espaço na memória de curto prazo.

Mas, quando se usa processos de forma consciente e voluntária, ocorre a consciência do que se está fazendo, pensando e sentindo, trata-se de processo metacognitivo, quando a pessoa intencionalmente controla o próprio pensamento (BOUCHARD-BOUFFARD; 1991, 1993).

É importante esclarecer que a metacognição não se trata apenas de "pensar o pensar", pois inclui também estratégias de monitoramento de atividades que podem resultar em mudanças comportamentais, incluindo como agimos, sentimos e pensamos. Ainda, nem toda atividade cognitiva é metacognitiva.

Flavell (1981) divide as estratégias de aprendizagem em cognitivas e metacognitivas. As cognitivas são usadas para progredir no processo cognitivo, enquanto as metacognitivas servem para monitorar esse progresso. Ainda, estudos de Whitebread e Pino Pasternak (2010) demonstraram que crianças usam estratégias metacognitivas, como a de correção de erros, a partir dos 18 meses, ainda que não saibam como descrevê-los.

Estudos também apontam para a relação da metacognição com a autorregulação da aprendizagem e da importância do feedback na metacognição, além de ressaltarem que estratégias cognitivas e metacognitivas são passíveis de ensino e aprendizagem (BROWN, 1978; FLAVELL, 1985; LEFEBVRE-PINARD, 1983, 1985).

As pessoas têm a capacidade de antecipação pela qual podem planejar ações que as ajudem a transpor os obstáculos existentes. Elas também têm a capacidade decisória sobre o grau de importância dado às informações geradas nas situações, se as usam, como as usam, onde e com quem as usam.

A autorregulação é uma possibilidade comportamental que pode ou não ocorrer. Para que aconteça, é necessário que o sujeito possa ter certo grau de controle. A Teoria Social Cognitiva propõe um sistema de duplo controle na autorregulação – um sistema proativo de produção de discrepâncias com um sistema reativo de redução de discrepâncias.

Os pilares da autorregulação são três subfunções psicológicas, que são passíveis – não ocorrem espontaneamente – de controle humano: a) auto-observação; b) processos de julgamento e c) autorreações. Essas subfunções se afetariam recíproca e ciclicamente (BANDURA, 1989).

É por meio da auto-observação que o sujeito percebe os fatores que afetam seu comportamento e pode apropriar-se desse conhecimento para promover transformações em si – sendo que a auto-observação possibilita a correta percepção das suas capacidades e das ameaças à obtenção de sua meta, importantes informações para um plano de adequação, se necessário.

Conhecer o que foi observado não tem efeito causal se não houver um processo de julgamento que resulte em avaliar se não há necessidade de mudança, pois a meta será atingida conforme o desejado (e planejado); caso se julgue que a meta não está sendo obtida, adequar o que possível for para que isto ocorra, efetuando um autodirecionamento. Assim como, para que o autodirecionamento ocorra, é necessário um processo de autorreação, um sujeito motivado a comportar-se de acordo com a meta estabelecida.

Nem todo processo de julgamento aciona uma autorreação. Ela pode ser nula, positiva ou negativa. Se o sujeito considerar que a meta estabelecida não será alcançada, ele pode desistir ou procrastinar a ação necessária. Nesse sentido, o constructo da autoeficácia, que é um dos mais importantes da Teoria Social Cognitiva, tem grande importância.

A autoeficácia é a crença de ser capaz de executar determinada ação. Logo, se não se julga capaz, o sujeito deixará de se esforçar por não acreditar que poderá alcançar a meta. A autoeficácia, segundo Polydoro e Azzi (2009), de forma sintética interfere na autorregulação porque está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação.

No domínio acadêmico, é importante esse constructo, pois afeta o quanto de esforço será empregado em determinada atividade. Por meio da autorregulação da aprendizagem, o estudante se comporta de modo a superar suas dificuldades e atingir seus objetivos acadêmicos.

2.5. Aspectos da autorregulação ligados à aprendizagem da escrita e da leitura

Zimmerman (ano) define o estudante autorregulado como “o que é participante ativo metacognitivamente, motivacionalmente, e comportamentalmente no seu próprio processo de aprendizagem”, e a “a aprendizagem autorregulada se refere ao processo pelo qual estudantes pessoalmente ativam e mantêm suas crenças, comportamentos e cognição que são sistematicamente determinados em função dos objetivos de aprendizagem”, e complementa que a “autorregulação da aprendizagem envolve as dimensões cognitiva/metacognitiva, afetiva, motivacional e comportamental, com as quais os discentes ajustam suas ações e seus objetivos, a fim de atingir as metas traçadas” (ZIMMERMAN, 2001/2009, p.5).

Zimmerman (2001) explica o que significa tornar-se autorregulado metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente enquanto estudante, em cinco questões significativas:

1. O que motiva estudantes se autorregulem durante a aprendizagem?
2. Por meio de qual processo ou procedimento os estudantes se tornam reativos e autoconscientes?
3. Quais são os processos-chave ou respostas que estudantes autorregulados empregam para alcançar sucesso-acadêmico?
4. Como o ambiente social e físico afeta a aprendizagem autorregulada do estudante?
5. Como um estudante desenvolve a capacidade de autorregular sua aprendizagem?

Zimmerman e Schunk (2011) argumentam que ao aplicar a tríade recíproca (Figura 1, p. 28 desta tese) da Teoria Social Cognitiva ao processo de aprendizagem autorregulada, evidencia-se que não são apenas os processos pessoais como cognição e afetos que determinam

o comportamento do estudante. Fatores ambientais e comportamentais similarmente afetam o processo de autorregulação da aprendizagem, reciprocamente.

Para Rosário (2004, p. 153), “estudantes autorreguladores e eficazes de sua aprendizagem estabelecem para si mesmos metas escolares mais ambiciosas do que seus estudantes que apresentam padrão autorregulatório menos proficiente”. O autor ainda ressalta a importância do papel do professor em ajudar os estudantes a desenvolver comportamentos autorreguladores:

[...]a aprendizagem como uma experiência pessoal em que o estudante deve participar activa, autónoma, informada e dedicadamente. Para tal, torna-se necessária a promoção de ambientes de aprendizagem indutores da auto-regulação, onde tanto os estudantes como os professores compreendam a complementaridade dos seus papéis e implementem modelos realistas de auto-regulação. Nesse sentido, o papel dos professores será o de ajudar os estudantes a assumir as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem. (ROSÁRIO, 2004, p. 153)

A aprendizagem autorregulada tem sido investigada sob diferentes marcos teóricos, contudo, modelos de desenvolvimento da aprendizagem autorregulada são tipicamente fundamentados na perspectiva da teoria sociocognitiva, pela qual o desenvolvimento cognitivo e social está proximamente relacionado e não podem ser apartados do contexto no qual ele ocorre (BANDURA, 1989).

Inicialmente desenvolvemos comportamentos autorreguladores pela aprendizagem social e, gradativamente, os internalizamos. Entretanto, a autorregulação da aprendizagem não é desenvolvida automaticamente com o passar dos anos, assim como não se pode desenvolver a autorregulação passivamente, por meio de interações socioambientais. Ressalta-se, contudo, que a criança desenvolve, com o passar do tempo, várias habilidades, entre elas a habilidade de compreender a linguagem, aumenta a sua base de conhecimentos, aumenta a capacidade de fazer comparações sociais, fatores que têm impacto no desenvolvimento da autorregulação dela.

No processo de aprendizagem, estabelecer um objetivo é necessário para que se autorregule o comportamento escolhido para atingi-lo. O objetivo deve ser concreto, realista e avaliável. Dividir o objetivo final em objetivos menores facilita a autorregulação da aprendizagem. Objetivos desafiadores são atraentes desde que não sejam demasiadamente distantes do domínio atual (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Se o objetivo inicial do estudante for uma compreensão superficial do assunto, todo o processo autorregulador será norteado por esse parâmetro.

Portanto, não basta que o estudante autorregule seu processo de aprendizagem; do mesmo modo é importante que ele coloque para si o objetivo de aprender o conteúdo com profundidade, para que autorregule sua aprendizagem de acordo com critérios de alto nível.

Para Zimmerman (2013), o ciclo de aprendizagem autorregulada ocorre em três fases cíclicas: antecipação, execução e autorreflexão:

A fase da **antecipação** é quando ocorre a análise da tarefa e motivação. A análise da tarefa deve ser realista e específica, o que implica em uma escolha de estratégias mais eficientes e definidas, ou seja, um planejamento adequado e bem-orientado. As motivações englobam as crenças de autoeficácia, a expectativa de resultados e valor intrínseco.

A fase de **execução** é a realização da tarefa. O controle por parte do estudante é muito importante nessa fase, para que aplique o que planejou na fase anterior. Na segunda fase, determinar um objetivo e estabelecer um plano para atingi-lo. Nesse planejamento, cabe a escolha de estratégias de aprendizagem. No caso da leitura, o estudante pode escolher por estratégias de “note e anote”, por exemplo, sublinhar, procurar ajuda quando não compreende, entre outras.

É nessa fase que se escolhe onde estudar, o que estudar e como estudar. O estudante monitora se as escolhas efetuadas na fase anterior estão adequadas ao objetivo estabelecido e se o processo de aprendizagem está sendo bem-sucedido. É quando deve ser mantido o que está dando certo e mudar o que está sendo infrutífero e ao mesmo tempo avaliar se o que está dando certo não pode ser melhorado.

A fase de **autorreflexão**: é a fase de avaliar o resultado da tarefa. Por meio de um autojulgamento o estudante poderá reagir de diferentes formas ao resultado obtido. Considerar se foi satisfatório; como ele se comportou para chegar àquele resultado; o que foi eficiente, o que impossibilitou atingir um resultado melhor; quais outras estratégias poderiam ter sido escolhidas, quais estratégias utilizadas podem ser empregadas em outras tarefas. É nessa fase que o estudante avalia se os resultados foram adequados ao que ele planejou e esperava atingir.

A autorregulação acadêmica, segundo Zimmerman, Bonner e Kovach (2008), envolve pensamentos, sentimentos e ações selecionadas para alcançar metas acadêmicas específicas, e forma-se por quatro processos psicológicos:

- a) Autoavaliação e monitoramento,
- b) Estabelecimento de meta e planejamento de estratégias,
- c) Execução da tarefa com uso das estratégias planejadas e monitoramento desse desempenho,
- d) Monitoramento e avaliação dos resultados e das estratégias selecionadas.

Segundo Zimmerman (1997), os estudantes autorregulados controlam mais sua aprendizagem do que são controlados por outras pessoas. É um estudante mais autônomo, protagonista de sua aprendizagem, que não espera que o professor transmita o conhecimento, mas, sim, que lhe ofereça condições de ampliar o seu conhecimento prévio com novos saberes, transformando-os ou ampliando-os. Controlar sua própria aprendizagem não significa aprender sozinho. Inclusive, buscar ajuda é uma estratégia autorreguladora que busca equilibrar o aprendizado perante uma dificuldade.

O feedback do professor tem importante papel na calibração que ocorre dentro do processo de autorregulação, no momento da autoavaliação (ZIMMERMAN; HASSELHORN; LABUHA, 2010). Se o estudante não for capaz de autoavaliar realisticamente seu desempenho, ou de identificar os fatores que causaram determinado desempenho, não será possível que ele autorregule seu comportamento na direção correta. O professor, ao oferecer o feedback tem a possibilidade de ajudar o estudante a interpretar seu desempenho de forma consonante com a realidade, sem contaminação de outros fatores.

Segundo Rosário (2003), a abordagem dos estudantes à aprendizagem segue não apenas uma preferência pessoal, ela também é escolhida de acordo com a percepção deles em relação à metodologia de aula usada pelo professor. Uma abordagem transmissiva – focada no papel do professor como detentor e transmissor de conteúdo definido – leva a um estudo superficial do material, com objetivo de memorizar, enquanto uma abordagem compreensiva – focada na reconstrução do saber pelo estudante – leva o estudante à adoção de uma abordagem profunda, sendo que resultados melhores de aprendizagem são afetados pela escolha de estratégias de aprendizagem não superficial.

Outros fatores influenciam a escolha da abordagem de aprendizagem, dentre eles a autoeficácia. Nesse sentido, “professores e estudantes com baixa autoeficácia formulam objetivos menos desafiadores para si, e, quando confrontados com obstáculos, geralmente diminuem seus esforços e desistem da tarefa, sendo não resilientes e não procurando ajuda” (FRISON, 2016, p.5).

A autoeficácia – crença de que é capaz de realizar determinada tarefa – afeta diretamente as expectativas de resultado por meio dos esforços dirigidos à realização do objetivo proposto. O desenvolvimento de autoeficácia “requer apropriação de conhecimentos e habilidades que somente podem ser adquiridos por meio de longas horas de trabalho exaustivo. Normalmente, é necessário sacrificar muitos prazeres imediatos” (BANDURA, 1986, p. 140).

As crenças do valor intrínseco determinam o contínuo esforço na realização da tarefa, mesmo na ausência de recompensa (ZIMMERMAN, 1997). As fontes da autoeficácia são experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais e afetam a determinação das metas e subprocessos da ARA (Autorregulação da Aprendizagem) como gerenciamento de tempo, determinação do ambiente, escolha de estratégias etc.

Bandura considera “outro papel importante no componente avaliativo da autorregulação o que diz respeito à avaliação das atividades”. O autor ainda diz que as pessoas “não se preocupam muito com a maneira como realizam atividades que têm pouca ou nenhuma significância para elas, e se esforçam pouco em atividades desvalorizadas” (BANDURA, 2008, p. 52).

Em conformidade com Cash (2016), os sujeitos autorregulados são responsáveis pela sua aprendizagem, mantêm foco e engajamento, aceitam os desafios, promovem motivação intrínseca, determinam objetivos desafiadores, monitoram e acessam o processo de aprendizagem, utilizam o repertório de estratégias de aprendizagem, modificando-as e adaptando-as às tarefas, são esforçados, promovem um ambiente favorável à aprendizagem em casa, procuram ajuda quando necessitam, são persistentes e determinados, sentem uma grande satisfação em aprender, usam os erros como ferramentas de aprendizagem, desenvolvem hábitos eficientes de estudar, fazem escolhas de aprendizagem com base em seus interesses pessoais ou modos de aprendizagem preferidos.

É pelo processamento cognitivo que se dá a autorregulação. Boruchovitch (1999) distingue conhecimento metacognitivo – todo conhecimento sobre si próprio como agente cognitivo e como fatores podem influenciá-lo – de experiência metacognitiva – experiências conscientes, cognitivas ou afetivas, relacionadas com tarefas cognitivas. O estudo da metacognição relaciona a escolha das estratégias de aprendizagem pelo estudante. Ao refletir sobre suas experiências e as escolhas efetuadas na execução destas, o estudante se capacita a fazer melhores escolhas na próxima tarefa.

A falta de autorregulação entre estudantes com baixo desempenho acadêmico – e alto nível de autorregulação em estudantes com alto desempenho acadêmico – indica que muitos estudantes se beneficiariam ao se tornarem autorregulados (ZIMMERMAN, 1997).

A autorregulação não é uma característica inata assim como não é um comportamento que a pessoa adota em todas as suas atividades, com a mesma intensidade. Como a autoeficácia, que é específica para cada tarefa, a autorregulação apresenta diferentes dimensões da aprendizagem autorregulada: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente e social.

De acordo com Zimmerman (1997), todas as formas de aprendizagem passam por essas dimensões psicológicas. Para ajudar um estudante se tornar autorregulado em uma dimensão psicológica em particular, é necessário entender os processos e crenças que o sustentam, para que seja capaz de acessá-los, e saber como ele pode ser ensinado.

De acordo com Zimmerman (2002), a dimensão motivacional está relacionada com a crença de autoeficácia, atribuição causal e o interesse intrínseco à tarefa. A dimensão afetiva está relacionada ao sentir, ao emocional do estudante, como ele controla sua ansiedade, suas vitórias e seus fracassos, enquanto a comportamental está relacionada ao agir, à ação que ele executa.

Veiga-Simão (2015) diz que a dimensão cognitiva/metacognitiva está relacionada com o que o estudante deseja aprender – ou seja, como, quando e onde iniciar – e quais estratégias de memorização, organização e elaboração.

A dimensão comportamental está relacionada ao esforço, persistência em caso de dificuldades e como ele se utiliza do sucesso da tarefa realizada futuramente (VEIGA-SIMÃO, 2015). A autorregulação e seus processos devem ser apresentados aos estudantes, para que deles se apropriem, o que aumentará a motivação para executar as tarefas (VEIGA-SIMÃO; FRISON, 2015). Polydoro *et al.* (2015) afirmam que cada dimensão tem seu próprio processo autorregulatório que atuam conjuntamente:

No caso da dimensão motivo, os principais processos atuantes são os objetivos e a autoeficácia; a dimensão método abarca as estratégias e a rotina de realização; a dimensão tempo tem como principal processo o gerenciamento de tempo; a dimensão comportamento inclui os processos de auto-observação, autojulgamento e autorreação; a dimensão ambiente físico inclui a estruturação ambiental como processo principal; e, por fim, na dimensão ambiente social, os principais processos atuantes são o relacionamento social e a busca de ajuda seletiva. (POLYDORO *et al.*, 2015, p. 204)

Os processos de autorregulação abrangem concentração na instrução, organização, codificação e estabelecimento de informações, escolha de um ambiente adequado para o trabalho produtivo, recursos mínimos, estímulo, crenças positivas, crença no aprendizado e organização do contexto (FRISON, 2016).

Ao observar as dimensões da autorregulação, é nítido notar o quanto estudantes têm pouco ou nenhum controle sobre sua aprendizagem na escola, e que não são comumente ensinadas habilidades autorregulatórias como parte do currículo.

Zimmerman (1997) conclui que, por causa da interação dos multidimensionais processos autorregulatórios, os estudantes falham em se regular durante suas aprendizagens, não apenas porque lhes tiram a fonte de informação corretiva necessária para aprendizagem acadêmica, além de que lhes roubam a percepção do desenvolvimento pessoal de eficácia que abastece a determinação da meta e motivação em persistir defronte desafios maiores.

Estudantes com melhor desempenho acadêmico usam mais estratégias autorregulatórias, como as acima, que estudantes com desempenho acadêmico mais baixo (BAHR; CARROLL; EFFENEY, 2013). Rosário *et al.* (2001) salientam que estudantes academicamente mais competentes utilizam mais, as estratégias de autorregulação descritas por Zimmerman e Martinez-Pons.

Contudo, “ressaltam os teóricos que conhecer as estratégias não é suficiente para melhorar o rendimento escolar dos estudantes. Faz-se necessário que os estudantes compreendam como e quando usá-las” (BORUCHOVICH, 1999, s/n.).

As estratégias de aprendizagem, importantes ferramentas que podem ajudar os estudantes a autorregular sua aprendizagem e atingir seus objetivos (CASH, 2016), incluem: sistemas de anotações, estratégias de memorização, estratégias de escuta e estratégias de estudar em dupla ou grupo, e estratégias de escrita, como resumos (VEIGA-SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015).

As novas práticas pedagógicas entregam ao estudante o papel de protagonista em sua aprendizagem, proativamente capaz de ser agente no seu processo educativo, a autorregulação da aprendizagem apresenta-se como alternativa comprovada de melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes (CASH, 2016).

Veiga-Simão e Flores explana sobre a importância do uso de estratégias de aprendizagem como fonte de autonomia do estudante:

A autorregulação da aprendizagem representa uma ferramenta pró-ativa de aprendizagem. Neste sentido devemos ver o estudante como sujeito activo na sua aprendizagem e proporcionar-lhe um ensino “transparente” onde possa, por modelação, aprender as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens, actuais e futuras, possibilitando-lhe um conhecimento estratégico, sobre quando e por que utilizar essas estratégias. (VEIGA-SIMÃO; FLORES, 2007, p. 94)

Estudantes com dificuldades que aprendem estratégias autorreguladoras melhoram seu rendimento, diminuindo a distância em desempenho acadêmico dos estudantes medianos ou acima da média deles esperada. Frison *et al.* (2015) demonstraram que estudantes mais autorregulados para a aprendizagem se tornaram mais ativos, autônomos, capazes de controlar seu processo de aprendizagem, conhecendo suas potencialidades e limitações e criando formas de lidar com elas.

A nova perspectiva das diferenças individuais dos estudantes surgiu de pesquisas sobre metacognição e cognição (aprendizagem) social. Até o final dos anos 70 e começo dos anos 80, as deficiências em aprendizagem eram atribuídas apenas à limitação de capacidade cognitiva dos estudantes. A explicação para as deficiências em aprendizagem dos estudantes passou a ser atribuída à falta de consciência metacognitiva das limitações pessoais e à incapacidade de compensá-las. Pesquisas indicam que a crença de autoeficácia e o interesse intrínseco, entre outras crenças, influem diretamente na decisão do estudante em escolher a abordagem de estudo para determinada tarefa (ZIMMERMAN, 2002).

Estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas para estudantes de baixo rendimento escolar (BORUCHOVITCH, 1999). Ou seja, o estudante não é classificado como autorregulado ou não autorregulado. Todo estudante pode desenvolver e adaptar individualmente o processo autorregulatório de suas aprendizagens, e empregá-lo ou não, em diferentes contextos.

Importante os estudantes saberem que estratégias que facilitam a aprendizagem podem ser aprendidas, e observar como o professor aprende pode ser uma fonte importante de aprendizagem. O professor não apenas ensina conteúdo, assim como é modelo de como aprender a aprender.

Schunk e Zimmerman (2011) reiteram que o estudante autorregulado define metas específicas para si mesmo, visto que quanto mais específica a meta, mais fácil de definir submetas para atingi-las; adota estratégias apropriadas, recorrendo ao seu repertório e usando

as existentes ou adaptando-as às especificidades da tarefa; automonitoram o desenvolvimento da execução, fazendo os ajustes necessários; atentos ao ambiente físico e social, o organizam de forma a favorecer o estudo; gerenciam o tempo, focando nos objetivos e sendo realistas em relação à quantidade necessária; autoavaliam os métodos escolhidos para o estudo e as estratégias empregadas; são capazes de adaptar os planos futuros.

Zimmerman diz que as habilidades que perfazem o processo de autorregulação da aprendizagem são: a) determinar objetivos próximos, b) adotar estratégias eficientes para alcançar os resultados, c) monitorar o desempenho identificando sinais de progresso, d) reestruturar o contexto ambiental e social para que seja adequado ao objetivo estipulado, e) gerenciar o tempo eficientemente, f) autoavaliar os métodos empregados, g) atribuir causa aos resultados e h) adaptar métodos para uso futuros (ZIMMERMAN, 2002).

A participação do estudante no planejamento de atividades e estabelecimento de objetivos é fundamental para que a aprendizagem seja autorregulada, segundo Rosário (2009). Quando as decisões sobre o que, como, quando e onde aprender são tomadas por outros, o estudante não tem controle, e a autorregulação envolve controlar as condições envolvidas na aprendizagem.

O professor pode intervir no processo de aprendizagem do estudante ao ajudá-lo a ensinar estratégias de aprendizagem que possam equipá-lo para um estudar com mais competência. Ao estudar com mais competência, o estudante terá um desempenho acadêmico de sucesso que afetará sua autoeficácia e motivação.

Em suma, a autorregulação da aprendizagem é , sob as lentes da TSC, pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio sujeito, os quais são planejados e sistematicamente adaptados às necessidades, a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação (ZIMMERMAN, MARTINEZ-PONZ, 1986; ZIMMERMAN, KITSANTAS, 1999).

Sobre a autorregulação da escrita, sabemos que por vezes, credita-se à escrita a inspiração estética que independeria do uso de estratégias ou ferramentas. Contudo, Zimmerman e Risemberg (1997) explicam que escritores renomados que dependem da criação criativa, informativa ou científica e dispõem de prazos curtos, raramente podem dar-se ao luxo de esperar pela musa da inspiração. Essas condições levaram escritores a desenvolver técnicas que os auxiliassem a escrever mais eficientemente, como gerenciamento de tempo, definição de objetivo (no caso da escrita pode ser número de páginas ou palavras a cada dia, por exemplo), criar uma primeira frase provocativa, abrangente e pertinente.

A definição de autorregulação da escrita é “pensamentos autoiniciados, sentimentos e ações que escritores usam para atingir vários objetivos literários, incluindo melhorar suas habilidades de escrita, assim como aprimorar a qualidade do texto que criam” (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997, p. 76).

Complementam os autores que, particularmente importante para a autorregulação da escrita, é o uso de estratégias cognitivas específicas de escrita. Podem ser estratégias de criação de ideias, como o uso de uma imagem ou esboço, até estratégias de revisão, como: gramatical, concordância verbal etc. Alguns autores trabalham a história mentalmente, apenas fazendo anotações, por semanas ou meses, antes de começar a escrevê-la definitivamente.

A escrita inclui processos como: planejamento, consideração das características do leitor e de suas perspectivas, produção de conteúdo organizado e revisão de forma e ideias, e é uma importante parte do aprender (EISSA, 2010). Apesar disso, escrever é uma tarefa desafiadora para muitos estudantes (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994). Durante a produção textual, o escritor deve controlar processos de complexidade de problema-solução (VEIGA-SIMÃO *et al.*, 2015).

Segundo Harris, Graham e Santangelo (2012), para que estudantes com dificuldades no processo de escrita e deficiência em aprendizagem alcancem um nível adequado de escrita, é necessário que estes usem estratégias que os ajudem a planejar, organizar, escrever e revisar o texto produzido de forma eficiente.

Todavia, as habilidades autorregulatórias que o sujeito possui nem sempre são aplicadas persistentemente defronte dificuldades, estressores ou chamamentos interessantes. Não importa o quanto sejam boas as habilidades dos estudantes se eles não forem capazes de utilizá-las de forma eficiente, persistente e criativa (ZIMMERMAN; BANDURA, 1994).

Sobre os mecanismos da autorregulação da escrita por meio de ensino de estratégias de escrita criativa como propulsão para produção escrita com melhor qualidade, Zimmerman e Bandura (1994) explicam que a Teoria Social Cognitiva opera por meio de subprocessos psicológicos que incluem automonitoramento das atividades, estabelecimento de padrões pessoais de julgamento e direcionamento do desempenho, conscientização das influências autorreativas que motivam e direcionam seus esforços, e o uso de estratégias apropriadas para alcançar o sucesso na realização da tarefa, o que é aplicado similarmente para o processo de escrita.

Pajares (2003) ressalta que pela perspectiva da Teoria Social Cognitiva entende-se que os sujeitos possuem crenças que os capacitam a exercer controle parcialmente sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. Em texto anterior, (PAJARES, 2001) considera que pode haver diferença na influência da autoeficácia em conformidade com a idade, sendo que estudantes mais velhos desenvolveram um grau maior de crença de autoeficácia da escrita que os do ensino elementar.

Hayes e Flowers (1986) sustentam que o processo de escrita tem um objetivo definido e é dividido em plano de escrita, operação e revisão. Os autores encontraram em pesquisa resultados que confirmam a hipótese acima: de que estudantes se tornam mais autoeficazes em relação à escrita com o passar do tempo, quando afirmam que o processo de escrita não é linear e, sim, recursivo, sendo que escritores mais experientes usam o mesmo modelo de forma mais eficiente que os estudantes dos anos iniciais.

Pares, professores, profissionais podem ajudar o estudante com feedbacks pontuais. O vocabulário e a gramática vêm depois da criação e encontram-se, inclusive online, ferramentas e profissionais on-line que podem ser parte da revisão. A busca de ajuda, se necessário, é parte do processo de autorregulação (POLYDORO; AZZI, 2009). Na fase da criação e produção do texto, as decisões tomadas no (per) curso da realização dessa tarefa dependem primeiramente do sujeito.

Segundo Rebelo *et al.*, da Universidade de Coimbra, esses estudos podem ser divididos em três categorias:

- a) A estrutura e forma do texto;
- b) Os processos psicológicos envolvidos;
- c) A intervenção didática: técnicas ou estratégias para ensinar a escrever.

Essas abordagens seriam, na sequência, direcionadas ao produto, ao processo e ao contexto, sendo a da “compreensão do processo de escrever, ou seja, das operações mentais implicadas na composição de textos e que, muitas vezes, se não manifestam exteriormente” a de maior relevância atualmente (REBELO *et al.*, 2013, p. 33).

Boruchovitch e Costa (2015) realizaram pesquisa com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental. A intervenção com ensino de estratégias de aprendizagem orientadas à escrita mostrou resultados positivos com “mudança significativa no relato das estratégias de

produção de textos como pensar, planejar, escrever, escrever mais, revisar e reescrever” (BORUCHOVITCH; COSTA, 2015, p. 32).

Veiga-Simão e Frison (2015) alertam para a necessidade da sólida formação teórica dos professores, sobretudo em nível da linguística (psicolinguística e sociolinguística) e dos processos cognitivos e metacognitivos implicados na escrita.

Professores que têm um entendimento claro das suas crenças – e dos seus estudantes – sobre a escrita, aprendizagem e autorregulação, potencialmente podem produzir novos professores, cientistas ou historiadores que escrevam e que se comuniquem eficientemente (HAMMANN, 2005).

Tornar os estudantes escritores mais autorregulados implica em promover situações que lhes permitam compreender que a escrita é um instrumento de comunicação que exige aprendizagem pessoal e social (VEIGA-SIMÃO; FRISON; MACHADO, 2015). Programas de escrita autorregulada foram criados para professores ajudarem seus estudantes a escrever melhor.

Zimmerman, Bonner and Kovach (1996/2008) nos alertam para o fato de que a escrita foi tradicionalmente ensinada em aulas do idioma nativo, desconsiderando o fato de que é uma atividade multidisciplinar. Professores de diferentes disciplinas exploram a capacidade de produção textual de seus estudantes por meio de respostas curtas nas tarefas de casa, provas ou textos curtos. Os autores também consideram que professores podem desistir de pedir trabalhos escritos por resistência dos estudantes, e, assim, escolherem outros tipos de tarefas. Seria proveitoso para os estudantes que os professores dessem tarefas de produção textual conjuntamente com estratégias que os ajudasse a desenvolver a habilidade de escrita, não só em disciplinas que trabalhem linguagem.

Não apenas os estudantes têm a oportunidade de avaliar e criticar o trabalho em desenvolvimento um do outro, assim como explorar o entendimento do outro naquele tópico. E assim, sua escrita também melhora porque ele descobre a importância da boa organização e da clareza na exposição de seus argumentos. Eles entendem as frustrações que os leitores enfrentam quando leem trechos incompletos ou com erros gramaticais e de grafia, e eles podem apreciar o significado subjacente nas críticas que eles recebem. (ZIMMERMAN; KOVACH; BONNER, 2008, p. 108)

Para nosso entendimento, classificamos as estratégias de escrita autorreguladas em genéricas e específicas: as genéricas focam na autorregulação da aprendizagem do estudante,

durante o processo de produção escrita, independente do gênero e as específicas variam de acordo com o gênero textual e trazem especificidades que não se adequam a todos os gêneros.

Por exemplo, um texto de opinião tem características diversas de uma narrativa. No primeiro, o autor tem um propósito persuasivo que nem sempre se encontra em uma história. Enquanto é importante que em um texto de opinião o autor exponha seus pontos de vista, ele também deve confrontar os pontos de vista diferentes. De forma simplificada, trata-se, então, do autor comunicando sua opinião, enquanto em uma história, o autor usa personagens, mesmo que narre em primeira pessoa, não precisa debater ideias de forma sistemática.

Zimmerman, Kovach e Bonner trazem uma proposta pedagógica de intervenção para desenvolver estratégias de autorregulação de escrita genéricas dos estudantes, que pode ser trabalhada com relatórios ou outros gêneros textuais. Trata-se da produção de um relatório desenvolvido em cinco semanas. O professor pede que os estudantes anotem suas ideias, categorizem as notas, desenvolvam as categorias para tornarem-se unidades do texto (p.e., um parágrafo), e por fim façam mudanças para mudar o texto. O professor modela a criação de um relatório na primeira semana (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008, p. 109).

Abaixo trazemos o formulário que os autores oferecem para essa proposta de intervenção:

Quadro 1. Formulário de Escrita Automonitorada

TÍTULO DO TEXTO	SE G	TE R	QU A	QU I	SE X
Quanto tempo eu usei nesse relatório?					
Quantas notas eu fiz do que eu quero dizer?					

Quantas notas eu organizei em categorias?					
Quantas categorias eu transformei em texto?					
Quantas mudanças eu fiz em meu relatório para melhorar sua clareza?					
Autoeficácia?					

Fonte: Zimmerman, Bonner e Kovach (2008, p. 109), adaptado

Semana 1 – a) autoavaliação e automonitoramento: o professor modela a elaboração de um relatório no primeiro dia e no último dia dessa semana, os estudantes trocam os formulários e avaliam o que o colega preencheu, com base nos critérios que o professor preestabeleceu; b) Estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico: o professor pede que estabeleçam um objetivo de empenho estratégico para sanar áreas problemáticas em sua escrita.

Semana 2 – implementação e monitoramento-estratégico: os estudantes detectam falhas durante o monitoramento e julgam se as estratégias adotadas estão melhorando sua escrita.

Semanas 3, 4 e 5 – monitorar o desempenho-estratégico: os estudantes desenvolvem um repertório de estratégias que podem adaptar em outras tarefas de escrita. Os autores também oferecem nessa proposta, um questionário para os professores, com perguntas autodirecionadas:

- ✓ Em quais aspectos da escrita seus estudantes mais precisam de ajuda?

- ✓ Qual seção do Formulário de Escrita Automonitorada será mais útil aos seus estudantes?
- ✓ Tem alguma seção do formulário que você gostaria de mudar, e, caso sim, como poderia ser a adaptação.
- ✓ Quais problemas você prevê em ajudar seus estudantes automonitorarem sua escrita?
- ✓ Descreva estratégias de escrita que serão mais eficientes para seus estudantes e explique o porquê de elas poderem ajudar.

Zimmerman, Bonner e Kovach (ano) apresentam essa proposta de intervenção para autorregulação genérica da escrita que pode ser adaptada para diversos gêneros textuais. Existem programas completos de intervenção de autorregulação da escrita específica para diferentes gêneros textuais ou grupos – por exemplo, com foco no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Universitário -, o que discutiremos no próximo tópico. Nesses programas, além da autorregulação da aprendizagem aplicada a atividades de produção textual, os autores oferecem estratégias que cobrem as especificidades de cada gênero textual.

Os procedimentos para promover manutenção e generalização do desempenho estratégico estão integrados durante as fases de instrução do programa SRSD, e incluem, segundo Harris *et al.* (2014):

- Identificar oportunidades de usar as estratégias de escrita e/ou autorregulação em outras disciplinas ou contextos
- Discutir tentativas de usar estratégias em outras situações
- Relembrar os estudantes de usar as estratégias em momentos apropriados
- Analisar como esses procedimentos podem ser modificados em outras tarefas e situações
- Avaliar o sucesso desses procedimentos durante e depois das orientações

O estudante entender quando e como usar as estratégias, produzir de forma autônoma, avaliar e modificar uma estratégia de forma eficiente, reconhecer melhora significativa nas habilidades, processos e produtos, obter novas visões sobre as estratégias e seus próprios desempenhos, melhorar suas expectativas e atitudes sobre si mesmos como escritores, manter e generalizar o desempenho estratégico são possíveis consequências da autorregulação do desempenho estratégico (HARRIS *et al.*, 2014).

Em relação à autorregulação da leitura, encontramos um número significativamente menor de estudos, embora os que encontramos tenham resultados na mesma direção, do quanto é importante a autorregulação da leitura. Oliveira, Boruchovich e Santos (2007, p. 42,) relacionam o baixo desempenho leitor com o fracasso escolar: “a dificuldade de leitura aparece como uma das principais causas dos insucessos do aluno no ensino fundamental, havendo poucos estudos com foco na busca de alternativas para a questão”.

Quanto mais os alunos usam estratégias de leitura mais leitores autorreguladores eles se tornam (NASH-DITZEL, 2010). Para as autoras Machado e Frison (2012, p. 169,) ao discorrerem sobre a autorregulação da leitura, ao iniciar a leitura “o controle sobre a aprendizagem e o próprio rendimento deve ser ativado. Fatores internos e externos interferem no grau de consciência do aluno sobre estratégias que possam dirigir a compreensão leitora”.

Pesquisas demonstram os efeitos do ensino de estratégias de aprendizagem autorregulada na leitura. Resultados dessas pesquisas indicam que o desempenho dos alunos em compreensão leitora melhora à medida que as estratégias de aprendizagem autorregulada são usadas (GOMES, BORUCHOVITCH, 2011; SCHUNK, RICE, 1987), apontando para a questão da idade, pois com o passar dos anos os estudantes utilizam mais estratégias autorregulatórias de leitura.

A compreensão leitora faz parte da aprendizagem autorregulada, e autorregulação faz parte da leitura, como aponta Veiga-Simão (2002, 2004) que fez uma correlação entre a aprendizagem autorregulada com o desenvolvimento do processador leitor, ou seja, alunos que usam estratégias autorreguladas de aprendizagem são melhores leitores.

Estratégias de leitura de estudantes do Fundamental I, segundo Nelson e Manset-Willianson (2006), precisam ser explicitadas. Os autores compararam o uso explícito de estratégias de leitura estratégias autorregulatórias por um grupo (A) e um grupo que recebeu apenas estratégias de leitura como ativação de conhecimento, visualização e antecipação, o grupo (A) demonstrou resultados de desempenho leitor muito acima. Para os autores, os alunos conseguiram identificar estratégias que não foram usadas, que foram bem usadas ou usadas de forma errada, quando as conheciam de forma explícita, o que não ocorreu com o grupo B. Estudos de Spörer, Brunstein e Kieschke (2009) tiveram resultados na mesma direção.

Machado e Frison (2012, p. 194) afirmam que “o leitor precisa efetivamente utilizar estratégias autorregulatórias, isso é, escolher e utilizar procedimentos que contribuam para a obtenção dos objetivos relacionados ao saber que se busca”. As autoras relataram que apenas

32% dos alunos que participaram de pesquisa sobre leitura autorregulada utilizaram estratégias de leitura como fazer hipóteses ou pressuposições, destacaram ou sublinharam partes importantes do texto, observaram quem era o autor, o título e a obra na qual o texto estava inserido ou escreveram um pequeno resumo, sendo esses alunos os que tiveram melhor compreensão leitora (MACHADO, FRISON; 2012)

O uso de estratégias de leitura autorreguladas têm sido relatados como efetivos, segundo Sung, Chang e Huang (2008). Em relação à autorregulação da leitura, Frison (2016, p. 8,) ressalta as estratégias de leitura autorreguladas: “antecipação e planejamento da leitura, monitorização da leitura, avaliação da leitura e autoavaliação com orientação da professora”, pois evita-se que os alunos com baixo desempenho leitor sejam passivos em relação ao texto, ignorando passagens que não entendem e as partes importantes (DEMBO, 2000).

Existem as seguintes estratégias autorregulatórias para a leitura, divididas por cada um dos três momentos que envolvem o processo de ler, ou seja, antes, durante e depois (VIEIRA; FRISON; VEIGA-SIMÃO, 2015, p. 72-73,):

1) ANTES: Prévia ou antecipação da leitura – antes do início propriamente dito da leitura, são estratégias que orientam para o conhecimento dos objetivos, ativação do conhecimento prévio e do conhecimento metacognitivo, ativação das crenças de autoeficácia e de valor da tarefa, planejamento de esforço e volição, percepções da tarefa e do contexto;

2) DURANTE: Monitorização da leitura – ocorre durante o processo de ler, são estratégias autorregulatórias que visam monitorar o processo de compreensão leitora, orientam para a consciência metacognitiva, para a auto-observação da cognição e do comportamento, para a monitorização da motivação, do esforço, do tempo, da necessidade de ajuda, das condições da tarefa e do contexto;

3) DEPOIS: Avaliação da leitura – pode ocorrer ao longo e após a leitura. As estratégias aqui empregadas visam avaliar a compreensão que o sujeito teve ao ler o texto e como ocorreu o processo de ler, referem-se, ainda, aos processos de avaliação que influenciam a alteração do comportamento. Aqui entram as estratégias de sumarização e síntese.

Dembo (2000) afirma que há estratégias específicas para cada um desses três momentos. Para Pozo (1996) não basta que os alunos conheçam a existência de estratégias, é necessário que eles saibam como e quando usá-las.

As estratégias de compreensão leitora são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se

desencadeiam para atingi-los, assim como a sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70,). A autora também ressalta que as atividades escolares relacionadas à leitura em sua maior parte visam avaliar a compreensão leitora, e não ensinar estratégias de leitura (SOLÉ, 1998).

3. QUESTÕES NORTEADORAS E OBJETIVOS

Fundamentados pela literatura, os questionamentos que deram vida à essa pesquisa envolvem a produção textual dos estudantes, que são parte essencial do aprender, da comunicação e do sucesso escolar, foram as seguintes:

- 1) Quais são as percepções de crenças de autoeficácia para escrita e leitura dos estudantes?
- 2) Os estudantes usam estratégias metacognitivas para estudar?
- 3) Quais são as percepções desses estudantes em relação às suas dificuldades para a produção textual e leitura?
- 4) Há diferenças entre estudantes do sexo masculino e feminino em relação aos níveis de crença de autoeficácia para a escrita e leitura?
- 5) Há diferenças entre estudantes que foram reprovados e aprovados em relação aos níveis de crenças de autoeficácia para a escrita e leitura?

3.1 *Objetivo geral:*

Analisar as crenças de autoeficácia para escrita e leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e o uso de estratégias metacognitivas a partir das dificuldades percebidas para a escrita e a leitura.

3.2. *Objetivos específicos:*

1. Avaliar e discutir as crenças de autoeficácia para desenvolver a escrita e leitura dos estudantes;
2. Descrever e analisar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos estudantes;
3. Descrever e analisar as dificuldades percebidas pelos estudantes para a escrita e leitura;
4. Verificar diferenças entre os níveis de autoeficácia para escrita e leitura entre meninos e meninas;
5. Verificar se há diferenças entre estudantes com e sem reprovação em relação aos níveis de autoeficácia para escrita e leitura.
6. Verificar se há diferenças entre estudantes dos diferentes anos escolares em relação aos níveis de autoeficácia para escrita e leitura.

4. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de tipo exploratória e descritiva, utilizando-se estratégias de coleta e análise quantitativa e qualitativa, de desenho não experimental.

4.1. Contexto da pesquisa

Desta pesquisa participaram escolas públicas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Pará. A Tabela 1 apresenta informações sobre as escolas participantes da pesquisa, a partir de dados retirados do Censo Escolar¹ e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA.

¹ Dados obtidos via portal QEda (www.qedu.org.br), acesso em 17 de janeiro de 2020.

Tabela 1 - Caracterização das escolas participantes

Estado	Cidades	Escolas	Estudantes			Biblio - teca	Salade leitura	Laboratório de Informática
			EF I	EF II	EM			
São Paulo	A	1	0	538	0	sim	não	Sim 3PCs
		2	360	335	0	sim	não	Não
		3	0	311	0	sim	não	Sim 12 PCs
		4	0	463	0	sim	sim	Sim 10 PCs
		5	0	252	0	sim	não	Não
		6	380	342	0	sim	não	Sim 3PCs
		7	0	462	0	sim	sim	Não
	B	8		337	127	não	sim	Sim 14 PCs
	C	9	0	386	253	não	não	Sim 17 PCs
Rio de Janeiro	D	10	0	556	473	sim	sim	Sim 58 PCs
Pará	E	11	0	445	0	não	não	Sim 15 PCs

Fonte: Dados da Pesquisa

Os índices de desempenho em avaliações externas oficiais obtidos pelas escolas participantes são apresentados na Tabela 2, na qual podem ser observados as notas da Prova Brasil de Português, da Prova Brasil de Matemática, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - do 9º ano do Ensino Fundamental de 2017, avaliação anterior à realização da pesquisa, e 2019, avaliação concomitante com o período de coleta de dados dessa investigação.

Tabela 2 - Caracterização das escolas participantes segundo desempenho oficial

Estado	Cidades	Escolas	Prova Brasil Português 9º. ano	Prova Brasil Matemática 9º. ano	IDEB 2017	Prova Brasil Português 9º. ano	Prova Brasil Matemática 9º. ano	IDEB 2019	META2019
São Paulo	A	1	Insuficiente para ser divulgado		*	270,65	274,58	5,3	5,8
		2	281,51	286,81	5,7	273,92	282,29	5,7	5,4
		3	291,26	279,45	6,0	283,83	295,33	6,2	6,7
		4			*	278,19	284,91	5,5	6,0
		5	278,12	299,81	5,8	275,47	288,36	6,0	6,9
		6	277,37	279,21	5,4	268,41	270,75	5,3	5,6
		7	263,28	260,38	4,9	276,22	290,17	5,7	5,8
	B	8	270,17	266,67	5,6	298,05	289,93	6,5	5,1
		9	255,33	255,96	4,8	268,73	275,68	5,4	6,3
Rio de Janeiro	C	10			*			*	
Pará	D	11	264,82	253,06	4,9	251,04	249,67	4,9	5,6

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao observar a Tabela 2, pode-se notar que a maior parte das escolas participantes obtiveram índice um pouco maior no IDEB de 2019, quando comparado ao de 2017. Apenas duas escolas (2 e 8) obtiveram IDEB maiores do que as metas em 2019; as demais apresentaram índices mais baixos do que as metas estipuladas.

4.2. Participantes

O número total de participantes na amostra foi de 1637 estudantes, cujos pais ou responsáveis assinaram o TCLE. Mas o total de estudantes que entregaram o termo, que começaram a pesquisa, aceitaram o TALE que era apresentado após algumas perguntas de identificação do respondente, e que tiveram suas respostas processadas, foi de 1455 estudantes, portanto, 182 estudantes entregaram o termo, mas não responderam à pesquisa.

As informações a seguir, que contribuem para conhecer o conjunto de estudantes que participaram da pesquisa, foram retiradas da Coleta 1, a coleta de dados com maior número de participantes. A identificação do sexo foi realizada como recurso do *gender BR* para o R, que usa dados do CENSO de 2010 do IBGE, como relatado na matéria de Meireles(2018) encontrada no link: <https://fmeireles.com/blog/rstats/predizendo-sexo-nomes-proprios-genderbr/> (acesso em 10/07/2020).

As Tabelas de 3 a 6 apresentam as informações sociodemográficas do conjunto de estudantes da pesquisa. Variações no N total de cada tabela são decorrentes de respostas em branco (*missing*), ou outro aspecto informado.

Como revelam as tabelas, o grupo de participantes feminino é um pouco maior que o masculino (Tabela 3). A participação por escolas foi diversa, sendo importante registrar que a escola com menor participação foi do RJ (Tabela 4). A distribuição dos participantes de acordo com o ano escolar revelou uma predominância maior do 6º ano e a menor representação foi dos estudantes do 9º ano (Tabela 5). Com relação ao histórico de repetência, verificou-se que 81,5% dos participantes informou não ter sido reprovado (Tabela 6).

Tabela 3 - Sexo dos participantes que responderam ao questionário

	Frequência	Percentual
Feminino	905	55,3
Masculino	732	44,7
Total	1637	100

Fonte: Dados da pesquisa

Nota. Não foi possível identificar, pelo nome, o sexo de um participante.

Tabela 4 – Estudantes participantes por escola

Escola	Frequência	Percentual
8	96	6,6
9	162	11,2
1	233	16,1
11	161	11,1
2	68	4,7
3	85	5,6
4	160	10,5
5	104	6,9
6	167	11,4
10	57	3,9
7	162	12,0
Total	1455	100

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 5 - Ano escolar frequentado pelos participantes em 2019

Ano escolar	Frequência	Percentual
6	529	33,5
7	414	26,2
8	351	22,2
9	287	18,2
Menos os que não responderam	126	-
Total	1455	100,1

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6 - Reprovações informadas pelos estudantes participantes que responderam essa questão

	Frequência	Percentual
Não	1147	81,5
Sim, uma vez	207	14,7
Sim, duas vezes ou mais	53	3,8
Total	1407	100

Fonte: Dados da pesquisa

4.3 Critérios éticos

A autorização dos pais ou responsáveis para que os menores participassem do estudo foi obtida antes do início da coleta de dados, seguindo os procedimentos éticos recomendados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A propósito, o projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II e recebeu o Número **CAAE13472819.6.0000.9047**.

Foram encaminhados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelos estudantes, nos quais constavam informações quanto aos objetivos da pesquisa, à participação sem benefício ou prejuízo aos estudantes; à garantia de sigilo de identidade, à divulgação dos resultados da pesquisa de forma anônima e para fins de estudo. Aos estudantes foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE – o qual apresentava a pesquisa, seus objetivos e procedimentos éticos (Vide modelo no Apêndice).

4.4 Coleta de dados

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada em vários momentos. Foram 5 as coletas de dados da pesquisa mãe, da qual esta pesquisa de doutorado é parte, e suas ocorrências aconteceram no segundo semestre de 2019 e primeiro de 2020, como indicado a seguir:

- Coleta 1 – agosto e setembro de 2019
- Coleta 2 - outubro de 2019
- Coleta 3 – outubro e novembro de 2019
- Coleta 4 – novembro de 2019, somente no município A
- Coleta 5 – março 2020, somente no município

As coletas 1, 3 e 5 foram gerais, ou seja, momentos em que todos os estudantes que tinham entregado os termos de consentimento assinado pelos pais ou responsáveis, e que estavam na escola no momento da coleta de dados, foram convidados a participar da pesquisa. Nestas coletas foram coletados os dados quantitativos sobre as variáveis de interesse desta pesquisa e as características sociodemográficas dos participantes, por meio de instrumentos de autorrelato em formato digital, através de *tablets* entregues pelos pesquisadores, ou acesso por computadores das escolas (casos das escolas 11 e 12).

A pandemia do COVID19 interrompeu as atividades nas escolas brasileiras em março de 2020 e a coleta de dados da pesquisa também foi interrompida na coleta 5, tendo sido realizada em 5 escolas de uma cidade do interior de São Paulo, até 20 de março de 2022.

Enquanto as coletas 1, 3 e 5 eram gerais, as coletas 2 e 4 foram realizadas visando obter dados quali e quantitativos e precisam ser detalhadas. Dado que era interesse do projeto entender melhor o que pensam estudantes com crenças de autoeficácia robustas e frágeis, um procedimento de classificação das respostas identificando grupos diferentes foi realizado, como condição para a preparação para a coleta 2 da qual participaram 104 estudantes.

Importante ressaltar que para fins desta pesquisa, a coleta 4 não será utilizada por tratar de outros assuntos, aqui não pertinentes.

4.5. Instrumentos

4.5.1 Questões de caracterização dos estudantes

O conjunto de informações compreendidas como de caracterização do respondente foram apresentadas em pelo menos uma coleta de dados, embora algumas tenham estado presentes em todas as coletas. Para efeito de indicação, as informações de caracterização formuladas pelos pesquisadores, visando obter um perfil dos participantes, serão listá-las abaixo. Havia perguntas sobre: (a) características pessoais, como nome, data de nascimento, gênero, etnia (b) características escolares, como escola, ano escolar, pretensão de conclusão de estudos, reprovação, (c) características familiares ou sociais, como quantas pessoas vivem em sua casa, com quem você vive, nível de escolaridade da mãe, tempo de uso diário de internet, e utilização do tempo livre, como mostra a Tabela 10. As coletas indicadas nessa tabela referem-se ao momento da coleta de dados, recordando que as coletas ímpares foram momentos de onde com ênfase quantitativa. É importante dizer

que a ordem das perguntas no questionário online variou e não foi exatamente a ordem pela qual as questões são apresentadas a seguir.

Tabela 7 - Perguntas de caracterização dos estudantes utilizadas na pesquisa

Domínio	Pergunta	Coletas
Identificação	Qual o seu gênero?	5
	Qual é o seu nome completo?	1, 3 e 5
	Qual é a data do seu nascimento? (dia/mês/ano)	1, 3 e 5
	Você se considera uma pessoa branca, negra, parda, indígena ou amarela?	5
Escolar	Qual a sua escola?	1, 3 e 5
	Qual é o seu ano escolar?	1, e 5
	Você já foi reprovado(a)?	1, 3 e 5
	Em qual(is) anos você foi reprovado(a)?	1
	Quanto tempo por dia você usa a internet para as atividades abaixo?	1
	Há algo mais que você gostaria de nos contar sobre seus estudos na escola?	3 e 5
Social	Qual é a sua cidade?	1, 3 e 5
	Quantas pessoas vivem em sua casa?	1
	Quem vive com você em sua casa?	1
	Até qual nível de estudos sua mãe estudou?	1
	Para terminar, o que você faz quando não está na escola?	1

Fonte: Dados da pesquisa.

4.5.2 Escala de Autoeficácia para Escrita

Desenvolvida a partir da “Escala para acessar a Autoeficácia para escrever” (PAJARES; JOHNSON ; USHER, 2007), dedicada à mensuração da autoeficácia para

habilidades básicas de gramática, como também às habilidades avançadas de composição e escrita, foi elaborada a partir de estudos anteriores (PAJARES *et al.*, 1999; PAJARES, VALIANTE, 1999, 2001). É composta por 10 itens, em formato Likert de 10 pontos: 0 = nada até 100 = completa certeza. Os estudos têm evidenciado coeficientes de consistência

internavariandoentre0,85e0,92%ecorrelaçãesacimade0,68entreositenseoscores da escala. Essa escala explica 99% da variância e apresenta 0,91 de consistência interna quando considerada em sua totalidade (PAJARES; JOHNSON ; USHER, 2007).

Apartirdessaescala,apesquisaelegeu,traduziueadaptouumaescalacom6itens relativos à autoeficácia para a escrita. Esta versão, utilizada nessa investigação, apresentou consistência interna de 0,814. Os itens utilizados nesta pesquisa podem ser observados na Tabela 8.

Tabela 8 - Itens usados nesta pesquisa, da autoeficácia para escrita

	Enunciado geral:	Itens	Utilizados nas Coletas
Escrita	Agora pensando sobre atividades relacionadas à escrita, quanto você se considera capaz de....		
		Melhorar minha leitura se eu realmente quiser?	1, 3 e 5
		Escrever corretamente todas as palavras em que uma história ou uma redação de uma página?	1, 3 e 5
		Pontuar corretamente uma história ou uma redação de uma página?	1, 3 e 5
		Usar corretamente todas as classes de palavra (substantivo, verbo, adjetivo, preposição, etc.) em uma redação?	1, 3 e 5
		Escrever sentenças simples com boa gramática?	1, 3 e 5
		Usar corretamente singulares e plurais, tempos verbais e sufixos?	1, 3 e 5

Fonte: Dados da pesquisa

4.5.3 Escala de autoeficácia para a leitura

A escala de Carroll e Fox (2017) é dedicada à identificação da percepção sobre a autoeficácia para atividades relativas à leitura, e foram desenvolvidos para possibilitar uma visão de níveis de habilidades e inspirados na escala de Bandura (1990). É composta por 20 itens em formato Likert de 7 pontos, sendo 1 para “muita certeza de que eu não posso fazer e 7 para “muita certeza de que eu posso fazer”, apresentando consistência interna de 0,89 e correlações com o vocabulário e consciência fonológica.

A partir desta escala, foram escolhidos, traduzidos e adaptados 4 itens relativos à autoeficácia para leitura, os quais foram utilizados nessa pesquisa para capturar as percepções de autoeficácia para leitura. Os itens utilizados apresentaram consistência interna de 0,664, valor considerado baixo, provavelmente decorrente da pequena quantidade de itens afins, dado que exigirá cautela com as relações ou não encontradas nessa pesquisa, pois baixa consistência interna pode ocultar relações significativas estatisticamente (HENSON, 2001). A escala, como utilizada neste estudo, pode ser observada na Tabela 9.

Tabela 9 -Itens usados nesta pesquisa, da escala de autoeficácia para leitura

	Enunciado geral:	Itens	Utilizados nas Coletas
Leitura	Agora pensando sobre atividades relacionadas à escrita, quanto você se considera capaz de....		
		Ler em voz alta na frente da classe?	1, 3 e 5
		Continuar lendo mesmo quando acha difícil?	1, 3 e 5
		Ler por conta própria sem a ajuda de um adulto?	1, 3 e 5
		Melhorar minha leitura se eu realmente quiser?	1, 3 e 5

Fonte: Dados da pesquisa

4.5.4 Questionário

Como comentado anteriormente, a coleta 2 foi realizada de modo a obter dados qualitativos sobre as variáveis integrantes desta pesquisa, visando aprofundar a

compreensão sobre os aspectos envolvidos nas crenças de autoeficácia em contextos escolares. As perguntas podem ser observadas no Quadro 2.

Do total de participantes, alguns estudantes dentre os considerados com crenças de autoeficácia mais vulneráveis (com médias de crenças mais baixas na coleta1), os quais chamamos de “com prioridade”, e os considerados com crenças mais robustas, os quais chamamos de “sem prioridade” (com médias de crenças mais altas na coleta1) foram aleatoriamente selecionados à participarem da coleta 2. Nesta ocasião, os estudantes responderam o questionário aqui descrito em modo online, por meio de tablets ou computadores, conforme a escola de origem dos mesmos.

Quadro 2 - Questionário qualitativo utilizado na coleta2

Variável	Pergunta
Autoeficácia para leitura	Quando você está lendo um texto, quais são as dificuldades que você encontra?
	Por que você acha que tem essas dificuldades?
	O que você acha que pode fazer para melhorar sua leitura?
Autoeficácia para escrita	Quando você está escrevendo um texto, quais são as dificuldades que você encontra?
	Por que você acha que tem essas dificuldades?
	O que você acha que pode fazer para melhorar sua escrita?

Fonte: Dados da pesquisa.

4.6. Procedimentos gerais de coleta de dados

Para cada cidade de escola participante do projeto há um pesquisador responsável pelos contatos com as escolas, no projeto nomeados como pesquisadores do grupo nuclear. Foram os pesquisadores dos grupos nucleares que gerenciaram a aproximação com as escolas, os combinados para as coletas de dados e reuniões com membros da escola. Essas

iniciativas sempre foram acompanhadas pela coordenação, que também participou de reuniões com gestores de algumas escolas, em mais de uma oportunidade.

Os instrumentos foram inseridos na plataforma SurveyMonkey e o link disponibilizado para acesso dos estudantes via tablet ou computador. As coletas de dados das coletas 1, 2, 3 e 5 foram realizadas por meio de duas estratégias, uma via tablet (com acesso à internet móvel via modem) e outra por computador, para acesso aos instrumentos. Os tablets (120) foram adquiridos pelo projeto, e os computadores utilizados nas escolas 9 - SP e 10 - RJ, eram equipamentos de laboratórios de informática das escolas.

A aplicação dos instrumentos foi realizada pelos pesquisadores do gruponuclear, que acertaram e ajustaram calendário de coleta de dados diretamente com as unidades escolares ou rede, no caso do município A. No município A, nas coletas ímpares a pesquisadora da cidade de B deu apoio na coleta de dados. Pequenas ocorrências foram registradas durante os vários momentos de coleta de dados. A seguir serão apresentadas as principais.

4.7 Procedimentos de análises de dados

Para a análise de dados considerou-se como: (1) variáveis de identificação: sexo dos estudantes; (2) variáveis escolares: ano escolar, reprovação, escola; (3) autoeficácia para escrita e (4) autoeficácia para leitura. Parte da análise de dados foi realizada utilizando-se a análise quantitativa, visando mensurar e caracterizar as variáveis estudadas. Utilizou-se o programa R como recurso para viabilizar as análises estatísticas.

Com o objetivo de identificar, descrever e analisar as percepções das diversas crenças de autoeficácia aqui investigadas, considerando as tarefas que a compõe e a crença em sua totalidade, foi utilizada a análise descritiva (frequência, medianas, médias, desvio-padrão, valores mínimos e máximos). Para caracterizar as percepções das crenças de autoeficácia de acordo com as variáveis de identificação (sexo), escolares (escola, reprovação e ano escolar) foram utilizados o teste de Mann-Whitney (comparação entre dois subgrupos) e Kruskal-Wallis (comparação entre três ou mais subgrupos), indicados para se verificar diferenças entre amostras não relacionadas. Essas análises foram realizadas com os dados obtidos na coleta 1, coleta 2 e coleta 3, independentemente, com as variáveis que integravam tais coletas (pois algumas variáveis não foram coletadas em todas as coletas).

Para os dados qualitativos obtidos nas coletas de dados, foi realizada análise

qualitativa, por meio de análise de conteúdo (BARDIN das respostas dissertativas expressas pelos estudantes ao questionário proposto. Com base no referencial teórico adotado nessa pesquisa foram estabelecidas categorias, as quais agrupam conteúdos similares entre os diversos participantes e auxiliam a elucidar aspectos referentes às variáveis investigadas.

5.RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Autoeficácia para a escrita e leitura

Como mencionado, as crenças de autoeficácia para leitura têm sido definidas como “a crença do estudante em suas próprias capacidades para reconhecer palavras e compreender um texto” (CARROLL; FOX, 2014, p.1). Segundo a literatura, os estudantes que se percebem mais eficazes para ler e escrever, demonstram maior motivação, esforço e persistência frente às atividades relacionadas à essas práticas.

Essa pesquisa apresentou quatro itens de sondagem de crenças de autoeficácia para a leitura. Para cada item sobre autoeficácia para leitura havia cinco possibilidades de respostas, variando de nada capaz a muito capaz. A seguir, está a Tabela 10, com os resultados das respostas dos estudantes sobre suas crenças de autoeficácia para leitura obtidos na coleta¹ dessa pesquisa.

Observando a Tabela 10, pode-se notar que, quanto à Autoeficácia para Leitura Total, 58,7% dos estudantes relataram se sentirem capazes e 24,7% muito capazes. É interessante esclarecer que a média de Autoeficácia para leitura Total aqui apresentada, compreende as percepções sobre as quatro tarefas expostas na Tabela 10. Olhando para cada uma delas, pode-se identificar que *continuar lendo mesmo quando acha difícil, ler sem ajuda de um adulto e melhorar a leitura se realmente quiser* evidenciam percepções robustas, com concentrações de respostas entre capaz e muito capaz. Embora ainda com maior parte de respostas mostrando percepções robustas, o item *ler em voz alta na frente da classe* apresentou, dentre as tarefas expostas na Tabela 10, maiores percentagens de percepções entre mais ou menos capaz, pouco capaz e nada capaz demonstrando a possibilidade de esta ser a tarefa relativa à leitura mais frágil dos estudantes aqui pesquisados, e demonstrando assim a necessidade de se usar esta prática com maior assiduidade em sala de aula.

Tabela 10 - Frequência e percentuais das crenças de Autoeficácia para leitura-Coleta1

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz
Ler em voz alta na frente da classe? Total 1447	91 6,3%	154 10,6%	291 20,1%	394 27,2%	517 35,7%
Continuar lendo mesmo quando acha difícil? Total 1445	43 3%	121 8,4%	275 19%	630 43,6%	376 26%
Ler por conta própria sem a ajuda de um adulto? Total 1447	29 2%	46 3,2%	81 5,6%	426 29,4%	865 59,8%
Melhorar minha leitura se eu realmente quiser? Total 1445	20 1,4%	43 3%	129 8,9%	534 37%	719 49,8%
Autoeficácia para Leitura Total Total 1455	3 0,2%	50 3,4%	187 12,9%	852 58,7%	359 24,7%

Fonte: Dados da Pesquisa

Visando caracterizar a percepção da autoeficácia para leitura foram realizadas análises comparativas, por meio dos testes Kruskal-WallisouWilconxon, as quais podem ser observadas na Tabela11. Quando considerado o sexo dos estudantes investigados não foi observada diferença significativa entre as médias de autoeficácia para leitura.

Considerando-se as variáveis ano escolar e reprovação foram constatadas diferenças significativas entre as médias de autoeficácia para leitura. Tais resultados sugerem que: (1) os estudantes que compõem cada ano escolar percebem a autoeficácia para leitura de modo distinto e (2) os estudantes que nunca reprovaram evidenciaram crenças de autoeficácia para leitura mais robustas do que os estudantes que reprovaram

uma vez, tendo a diferença ampliada quando se considera os estudantes que reprovaram duas vezes.

Tabela 11 - Análise comparativa de Autoeficácia para leitura de acordo com sexo, ano escolar, e reprovação– coleta1

Variáveis de caracterização		Autoeficácia para Leitura		
		Média	Desvio-padrão	Análise comparativa**
Sexo*	Feminino	4,089	0,6942	p = 0,534
	Masculino	4,054	0,7264	
Ano escolar	6º	4,073	0,7207	H=9,56 gl=2 p< 0,05*
	7º	4,006	0,7301	
	8º	4,163	0,6821	
	9º	4,052	0,6728	
	Não responderam	4,12	0,7234	
Reprovação	Não	4,133	0,6732	H = 35,66 gl=2 p<0,000*
	Sim, uma vez	3,848	0,7583	
	Sim, duas vezes	3,722	0,8155	
	Não responderam	4,019	0,8724	

Fonte: Dados da pesquisa

Nota. *Diferença significativa; ** Teste Kruskal-Wallis ou Wilconxon (para sexo).

Para verificar como a crença de autoeficácia para leitura se apresentava ao longo do tempo, pode-se observar na Tabela 12, as médias obtidas nas três coletas de pesquisa realizadas. Para todos os itens, bem como para o total da crença, foram constatadas pequenas alterações positivas, sugerindo que as percepções se fortaleceram um pouco durante o período investigado. Cabe lembrar que a primeira coleta foi realizada em agosto de 2019; a segunda em novembro ou dezembro de 2019 e a terceira, parcial, em março de 2020, sendo esta última interrompida pela pandemia.

Tabela 12 - Participantes, médias e desvios-padrão para autoeficácia para leitura - coletas1 e 3

Coleta	Coleta 1			Coleta 3		
	N	M	D.P.	N	M	D.P.
Ler em voz alta na frente da classe?	1447	3,75	1,22	1367	3,78	1,2
Continuar lendo mesmo quando acha difícil?	1445	3,81	1,01	1359	3,9	1,01
Ler por conta própria sem a ajuda de um adulto?	1447	4,42	0,89	1360	4,52	0,82
Melhorar minha leitura se eu realmente quiser?	1445	4,31	0,86	1362	4,42	0,77
Autoeficácia para Leitura Total	1455	4,07	0,71	1367	4,16	0,71

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota. *Média de Autoeficácia para Leitura Total- Coleta 1: mínima de 1,25 e máxima de 5.

Como anteriormente comentado, durante a coleta 2 foram obtidos dados de natureza qualitativa sobre as percepções dos estudantes. As respostas dos estudantes para a pergunta “Quando você está lendo um texto, quais são as dificuldades que você encontra?” podem ser verificadas na Tabela 13. Lembrando que alunos com prioridade são alunos com autoeficácia para leitura mais frágeis, e sem prioridade são alunos com autoeficácia para leitura mais robustas.

Tabela 13 - Dificuldades relatadas quanto à leitura de um texto

Tema	Estudantes	
	Prioridade	Sem prioridade
Dificuldades leitura	Gaguejar (3)	Decifrar números romanos (n=1)
	Entender a palavra (n=8)	Ler em voz alta (n=1)
	Pensar no que escrever (2)	Interpretar (n=4)
	Palavras difíceis (n=12)	Falta de concentração (n=6)
	Ler devagar (n=1)	Ler devagar (n=2)
	Falta de atenção (n=10)	Pontuações (n=3)
	Fala ou pronúncia (n=2)	Palavras difíceis (n=10)
	Ler (n=2)	Não reconhecer a palavra (n=6)
	Fazer resumo do que leu (n=1)	Nada (n=8)
	Interpretar (n=2)	Barulho dos demais estudantes (n=3)
	Ler em voz alta (vergonha em ler) (n=3)	
	Pontuação (n=4)	
	Não sei (n=2)	
	Conversa dos demais estudantes (n=1)	

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se, ao observar a Tabela 13, que para os estudantes do grupo “prioridade” palavras difíceis (n=12) foi a dificuldade mais citada, seguindo-se de falta de atenção (n=10) e entender a palavra (n=8). Este grupo ainda cita outras dificuldades, mas com menores frequências. Para o grupo “semprioridade” a dificuldade mais citada foi palavras difíceis (n=10), seguindo-se de falta de concentração (n=6) e não reconhecer a palavra (n=6). Este grupo cita outras dificuldades, mas destacamos que parte destes estudantes citaram não ter dificuldades(n=8).

Como pode ser observado na Tabela13, algumas dificuldades se apresentam tanto

para os estudantes do grupo classificado como “prioridade” (aqueles que apresentavam crenças de autoeficácia para leitura mais frágeis), quanto para os do grupo “sem prioridades” (aqueles com crenças de autoeficácia para leitura mais robustas). Tais resultados parecem evidenciar que a presença de autoeficácia para leitura mais robusta não evita que os estudantes realizem uma autoavaliação das próprias habilidades realistas, pelo contrário, talvez seja possível dizer que esses estudantes acreditam nas próprias capacidades e percebem com maior precisão as dificuldades relativas ao processo de leitura. É interessante também comentar que, dentre os relatos dos estudantes, houve apenas um originário do grupo “sem prioridade” que demonstrou gosto pela leitura: “Não tenho descontração, quando começo o livro embarco na história e esqueço do mundo real”.

Na Tabela 14, a seguir, temos as respostas para a pergunta “*Por que você acha que tem essas dificuldades?*”. A maior frequência citada para os estudantes do grupo prioridade foi relativa ao não saber ($n=8$) qual seria a razão da dificuldade comentadas anteriormente. “Palavras que não se sabe” ($n=6$), que apareceram anteriormente como dificuldades, foram citadas como as razões das dificuldades pelos estudantes deste grupo. Outras razões foram citadas, sempre com pequenas frequências, como: timidez ($n=3$), sou burra ($n=1$), falta de interesse ($n=2$) e de leitura ($n=3$), não consigo ($n=2$), entre outras que podem ser observadas na Tabela 21. Para os estudantes do grupo sem prioridade palavras difíceis de se pronunciar ($n=7$) foi a razão mais citada, seguindo-se de falta de atenção ($n=6$) e falta de leitura ($n=6$). Os mesmos oito estudantes que relataram anteriormente que não tinham dificuldades o repetiram nesta questão, sendo que os demais estudantes citaram razões diversas como vergonha ($n=1$), travo na hora ($n=1$) e não vou bem em português ($n=1$), dentre outras.

Tabela 14 - Razões das Dificuldades relatadas quanto à leitura de um texto

Tema	Estudantes	
	Prioridade	Sem prioridade
Razões para dificuldades em leitura	Não sei (n=8)	Falta de atenção (n=6)
	Ansiedade (n=1)	Não tem dificuldades (8)
	Não tenho dificuldades (n=2)	Palavras difíceis de pronunciar (n=7)
	Não entra na minha cabeça (n=1)	Não vou bem em português (n=1)
	Palavras que não sei (n=6)	Falta de leitura (n=6)
	Miopia (n=2)	Porque gosto de fazer tudo rápido (n=2)
	Interpretar (n=2)	Colegas (n=2)
	É difícil (n=1)	Não sei (n=3)
	Distração (n=4)	Travo na hora (n=1)
	TDH (n=1)	Entender (n=2)
	Colegas (n=2)	Leio palavras que não estão no texto
	Língua embola (n=1)	Vergonha (n=1)
	Me complico (n=1)	
	Não consigo (n=2)	
	Timidez (n=3)	
	Leio rápido (n=2)	
	Falta de interesse (n=2)	
	Falta de leitura (n=3)	
	Sou burra (n=1)	

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando as respostas expostas na Tabela 14, é interessante notar como os estudantes explicam as razões pelas quais acreditam que têm as dificuldades anteriormente mencionadas, destacando-se que os estudantes “sem prioridade”, os que apresentaram crenças mais robustas, parecem ter maior clareza das razões pelas quais as dificuldades ocorrem, o que pode ser comentado quando se identifica que apenas três estudantes sem prioridade disseram “não saber” as razões dessas dificuldades,

versus 8 estudantes com prioridade que disseram “não saber” as razões. Como demonstra-se na Tabela 14, os estudantes com prioridades parecem utilizar justificativas mais depreciativas e vagas do que os estudantes sem prioridades, o que pode ser observado quando se nota que os estudantes com prioridade comentam: não entra na minha cabeça, é difícil, língua embola, me complico, sou burra.

Quando perguntados sobre “o que poderiam fazer para melhorar a sua leitura”, cujas respostas estão expostas na Tabela 15, os estudantes do grupo Prioridade (n=29) e os do grupo Sem Prioridade (n=27) relataram que “ler mais” seria a possível estratégia promotora da melhora. Especificamente para o grupo prioridade, ler devagar e com mais calma (n=5) e ficar mais atento (n=4) foram citadas como estratégias para melhorar a leitura, dentre outras menos citadas. E, para o grupo prioridade, prestar mais atenção (n=6), treinar as palavras que têm dificuldades (n=5) e saber e pesquisar mais palavras (n=4) foram citadas, dentre outras menos lembradas.

Tabela 15 - Estratégias para melhorar as dificuldades relatadas quanto à leitura de um texto

Tema	Estudantes	
	Prioridade	Sem prioridade
Como melhorar	Ler na frente do espelho (n=1)	Ler mais (n=27)
	Ler mais (n=29)	Se dedicar mais (n=1)
	Aumentar o vocabulário (n=2)	Saber e pesquisar mais palavras (n=4)
	Ficar mais atento (n=4)	Não sei (n=1)
	Ler de novo quando não entendo (n=1)	Treinar as palavras que tem dificuldades (n=5)
	Treinar leitura (n=1)	Mais calma (n=2)
	Tomar os remédios (n=1)	Mais atenção (n=6)
	Não sei (n=4)	Já lê bem (n=3)
	Ler mais devagar e com calma (n=5)	Estudar mais pontuações (n=1)
	O professor explicar o que está lendo (n=1)	
	Não falar com os amigos (n=2)	
	A turma ficar em silêncio (n=1)	

Entender (n=1)	
Ler o dicionário (n=1)	

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda observando a Tabela 15, pode-se, também, verificar que os estudantes do grupo sem prioridade parecem ter mais clareza sobre possibilidades de ações, dado que apenas um comentou “não saber”, como também relataram estratégias mais específicas que podem ser realizadas por eles mesmos, sendo que alguns estudantes do grupo com prioridades parecem colocar as possibilidades de melhoras em aspectos “fora” deles, como: pedir silêncio da turma, os amigos e pedir para o professor explicar.

A amostra dessa pesquisa demonstrou, em média, que se percebe capaz de reconhecer palavras e compreender um texto (médias em torno de 4 pontos nas coletas 1, 2 e 3). No entanto, há um percentual (16% aproximadamente) de estudantes que relatou crenças de autoeficácia para leitura frágeis, os quais carecem de atenção. Um ponto adicional a ressaltar é que para os dois grupos, ainda que em maior frequência para o grupo prioridade, respostas ‘Não sei’ foram observadas para indicar razões para as dificuldades, bem como para o apontamento de possíveis estratégias para lidar com as dificuldades.

A percepção de autoeficácia para leitura sem diferenças significativas entre garotas e rapazes também foi verificada na literatura (CARROLL, FOX, 2017; HUANG, 2013). Nesse estudo, foi constatado que os estudantes do 6º ano apresentaram médias significativamente maiores do que os estudantes de anos mais avançados. Tal resultado assemelha-se ao constatado por Smith e colaboradores (2012), que verificou que os estudantes de 8 a 12 anos tem autoeficácia para leitura mais frágeis do que os estudantes mais novos, apesar de terem mais habilidade. No entanto, os achados dessa investigação diferenciam-se do verificado por Carroll e Fox (2017), cujos resultados mostraram que estudantes mais velhos tendem a ter um pouco mais robusta as crenças de autoeficácia para leitura, possivelmente por terem habilidades mais desenvolvidas de acordo com as séries escolares, as quais contemplariam de modo mais amplo as tarefas avaliadas no estudo por eles realizado.

Como postulado na literatura (BANDURA, 1997), as crenças de autoeficácia estão associadas à persistência perante as dificuldades, bem como ao envolvimento e ao engajamento para a realização das atividades escolares, contribuindo para o desempenho escolar e, especificamente, para o desempenho em leitura

(CARROL,FOX, 2017). Embora não se tenha um resultado específico sobre desempenho, pôde-se verificar por meio dessa investigação, que os estudantes que reprovaram percebiam-se significativamente mais frágeis do que os estudantes que nunca reprovaram. Esse resultado necessita de mais atenção, justificando novas pesquisas, à medida que tal fragilidade parece expor os estudantes que reprovaram à maior vulnerabilidade em face ao abandono escolar.

Como mencionado, a crença de autoeficácia para escrita refere-se “às percepções de alguém sobre suas próprias capacidades para planejar e implementar ações necessárias para atingir determinados níveis de escrita em tarefas específicas” (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997, p.77).

Essa crença tem se relacionado com o engajamento para escrever, bem como o planejamento e a tomada de decisão quanto à realização da tarefa relativa à escrita de um texto. Pesquisas sobre crenças de autoeficácia para escrita (CARROLL, FOX, 2017; PAJARES, JOHNSON, USHER, 2007) têm sinalizado que: garotas tendem a se perceberem mais eficazes para escrever do que os rapazes; estudantes mais novos, como os do 6º ano, parecem confiar mais nas capacidades para escrever do que os estudantes mais velhos do 8º e 9º ano, mesmo em presença de habilidades mais desenvolvidas, pois os estudantes mais velhos, possivelmente, utilizam critérios mais rigorosos para avaliarem suas capacidades.

No “Método”, explicamos que essa pesquisa apresentou cinco itens de sondagem para crenças de autoeficácia para escrita. Seguindo o mesmo padrão de outras questões, para cada item sobre autoeficácia para escrita, havia cinco possibilidades de respostas, variando de nada capaz a muito capaz. A seguir, está a Tabela 16, com os resultados percentuais para as respostas dos estudantes relativas aos itens de sondagem sobre suas crenças de autoeficácia para escrita.

Tabela 16 - Frequência e percentuais das crenças de Autoeficácia para escrita –Coleta1

Variável	Nada capaz	Pouco capaz	Mais ou menos capaz	Capaz	Muito capaz
Escrever corretamente todas as palavras em uma história ou uma redação de uma página? 1350	43 3%	186 12,9%	576 40,1%	394 27,2%	151 10,5%
Pontuar corretamente uma história ou uma redação de uma página? 1445	63 4,4%	231 16%	569 39,4%	453 31,3%	129 8,9%
Usar corretamente todas as classes de palavra (substantivo, verbo, adjetivo, preposição etc.) em uma redação? 1444	82 5,7%	272 18,8%	588 40,7%	380 26,3%	122 8,4%
Escrever sentenças simples com boa gramática? 1441	63 4,4%	227 15,8%	468 32,5%	469 32,5%	214 14,9%
Usar corretamente singulares e plurais, tempos verbais e sufixos? 1441	61 4,2%	227 15,8%	466 32,3	442 30,7%	245 17%
Autoeficácia para Escrita Total 1448	18 1,2%	196 13,5%	646 44,6%	506 34,9%	82 5,7%

Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser observado na Tabela 16, nota-se que o maior percentual de indicações está na coluna mais ou menos capaz, seguida da coluna capaz. Analisando as habilidades escrever corretamente, pontuar corretamente, usar corretamente todas as

classes de palavras e usar corretamente singulares e plurais, tempos verbais e sufixos, apresenta-se concentração de respostas em mais ou menos capazes, sugerindo que os estudantes se percebem de modo que pode ser considerado um pouco frágil quanto à essas atividades.

Para o item *escrever sentenças simples com boa gramática* nota-se que o percentual de respostas para mais ou menos capaz e capaz foi igual. Quando considerada a Autoeficácia para Escrita Total, que engloba as percepções relativas às cinco habilidades contempladas na tabela, a maior parte (44,6%) dos estudantes julga-se mais ou menos capaz e 34,9% percebem-se capaz. Olhando-se especificamente para cada item, pode-se notar que *escrever sentenças simples com boa gramática* e *usar corretamente singulares e plurais, tempos verbais e sufixos* evidenciaram respostas equilibradas entre mais ou menos capaz e capaz (em torno de 30% aproximadamente).

Visando caracterizar a percepção da autoeficácia para escrita foram realizadas análises comparativas, por meio dos testes Kruskal-Wallis ou Wilcoxon, as quais podem ser analisadas na Tabela 17. Quando considerado o sexo dos estudantes participantes da investigação, foi observada diferença significativa entre as médias de autoeficácia para escrita, resultado que sugere que as garotas dessa amostra apresentaram médias de autoeficácia para escrita mais robustas.

Tabela 17 - Análise comparativa de Autoeficácia para Escrita de acordo com sexo, ano escolar e reprovação–Coleta 1

Variáveis de caracterização		Autoeficácia para escrita		
		Média	Desvio-padrão	Análise comparativa**
Sexo*	Feminino	3,332	0,7619	p < 0,05*
	Masculino	3,268	0,7524	
Ano escolar	6º	3,244	0,7661	H=4,865 gl=3 p< 0,182
	7º	3,302	0,7238	
	8º	3,337	0,7652	
	9º	3,366	0,7654	
	Não responderam	3,324	0,8568	
Reprovação	Não	3,358	0,7466	H = 46,64 gl=2 p<0,000*
	Sim, uma vez	3,041	0,7491	
	Sim, duas vezes	2,955	0,7772	
	Não responderam	3,489	0,7383	

Nota. *Diferença significativa; ** Teste Kruskal-Wallis ou Wilcoxon(sexo)

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando-se a variável reprovação, foram constatadas diferenças

significativas entre as médias de autoeficácia para escrita. Tais resultados sugerem que: (1) os estudantes que nunca reprovaram evidenciaram crenças de autoeficácia para escrita mais robustas do que os estudantes que reprovaram uma vez, tendo a diferença ampliada quando se considera os estudantes que reprovaram duas vezes. Não foi constatada diferença significativa de autoeficácia para escrita entre os diferentes grupos de estudantes que compõem cada ano escolar.

Para verificar como a crença de autoeficácia para escrita se apresentava ao longo do tempo, pode-se observar na Tabela 18 as médias obtidas nas duas coletas de pesquisa realizadas. Para todos os itens, bem como para o total da crença, foram constatadas pequenas alterações positivas, sugerindo que as percepções se fortaleceram um pouco durante o período investigado. Cabe lembrar que a primeira coleta foi realizada em agosto de 2019 e a segunda em novembro ou dezembro de 2019, sendo que a terceira não foi considerada nesta análise porque apenas cinco escolas participaram, por conta da pandemia que ocasionou o fechamento das escolas em Março de 2020.

Tabela 18 - Participantes, médias e desvios-padrão para Autoeficácia para Escrita-Coletas 1 e 3

Variável	Coleta 1			Coleta 3		
	N	M	D.P.	N	M	D.P.
Escrever corretamente todas as palavras em uma história ou uma redação de uma página?	1438	3,36	0,94	1359	3,51	0,95
Pontuar corretamente uma história ou uma redação de uma página?	1445	3,24	0,97	1363	3,44	0,98

Usar corretamente todas as classes de palavra (substantivo, verbo, adjetivo, preposição etc.) em uma redação?	1444	3,13	1	1361	3,33	1,02
Escrever sentenças simples com boa gramática?	1441	3,38	1,05	1356	3,51	1,03
Usar corretamente singulares e plurais, tempos verbais e sufixos?	1441	3,4	1,07	1356	3,57	1,03
Autoeficácia para Escrita Total	1448	3,3	0,76	1366	3,47	0,8

Fonte: Dados de pesquisa.

Nota. *Média de Autoeficácia para Escrita Total- coleta 1: mínima de 1 e 5 de máxima

Como comentado no “Método”, durante a coleta 2 foram obtidos dados de natureza qualitativa sobre as percepções dos estudantes. A percepção dos estudantes para a pergunta “Quando você está escrevendo um texto, quais são as dificuldades que você encontra?” pode ser analisada na Tabela 19.

Tabela 19 - Dificuldades relatadas quanto à escrita de um texto

Tema	Estudantes	
	Prioridade	Sem prioridade
Dificuldades em escrita	Palavras que não conheço (n=3)	Nenhuma (10)
	Pontuação (n=6)	Palavras difíceis (n=7)
	Saber como se escreve (n=4)	Pontuação (n=16)
	Terminar (n=1)	Abreviação (n=1)
	Letra feia (n=1)	Várias dificuldades (n=1)

Plural (n=1)	Tema (n=2)
Não sei (n=2)	Confundir letras com sons parecidos (n=3)
Não tem (n=3)	Inspiração (n=4)
Entender (n=1)	Acentuação (n=2)
Construir o texto (n=1)	Escrever rápido (n=1)
Organização do pensamento (n=2)	
Concentração (n=1)	
Matéria nova (n=1)	
Acentuação (n=1)	

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser examinado na Tabela 19, para os estudantes do grupo Prioridade, a dificuldade mais citada foi pontuação (n=6), seguindo-se de saber como se escreve (n=4), palavras que não se conhece (n=3), organização do pensamento (n=2), dentre outras menos frequentes. Para o grupo Sem Prioridade, a dificuldade mais citada foi pontuação (n=16), seguindo-se de palavras difíceis (n=7) e inspiração (n=4), dentre outras menos citadas. Destaca-se que para este grupo 10 estudantes comentaram não ter dificuldades para escrever um texto. Dificuldades em pontuações e palavras tidas como difíceis foram relatadas por ambos os grupos, bem como dificuldades relativas ao processo criativo, como: organização do pensamento e inspiração. No entanto, nessa amostra, apenas os estudantes do grupo Prioridade relataram dificuldades relativas à concentração e ao entendimento das atividades.

Ainda, como apresentado na Tabela 19, quando perguntados sobre o porquê pensam que têm essas dificuldades, alguns estudantes do grupo Prioridade parecem repetir as dificuldades comentadas, sinalizando como razões os problemas anteriormente apontados, como reconhecer palavras (n=4) e pontuação (n=2), sendo que a maior frequência aqui observada foi relativa ao não saber qual seria a razão das dificuldades (n=6). Nesse grupo, parecem como razões questões fisiológicas, cognitivas e emocionais, como TDH (n=1), gagueira (n=1), dificuldade de concentração (n=3) e ansiedade (n=4). Ainda sobre os estudantes Prioridade sobressaem-se as razões classificadas como autorrotulos, as quais evidenciam uma visão de si pejorativa, como: sou burra; não sou bom em língua portuguesa e tenho

desde o primeiro(ano).

Tabela 20 - Razões relativas às dificuldades relatadas quanto à escrita de um texto

Tema	Estudantes	
	Prioridade	Sem prioridade
Razões	Reconhecer palavras (n=4)	Falta de conhecimento (n=1)
	Concentração (n=3)	Falta de treino(n=2)
	Ansiedade (n=2)	Não estudo (n=1)
	TDH (n=1)	Não leio muito (n=3)
	Estresse (n=1)	Ler rápido (n=2)
	Não sei (n=6)	Não prestar atenção (n=1)
	Pontuação (n=2)	Não sei(n=4)
	Gaguejar (n=1)	Não gosto de fazer texto (n=1)
	Não ler muito (n=4)	Não gravar as regras de pontuação ou gramática (n=7)
	Esquecer ou confundir (n=2)	Não consegue desenvolver o tema (n=4)
	Matéria (n=1)	Sala faz barulho (n=1)
	Não treino (n=2)	Não ter interesse (n=1)
	Leio rápido (n=2)	Não procuro saber como se escreve (n=1)
	Não tenho (n=1)	É difícil (n=1)
	Estudantes falando (n=1)	Precisa pesquisa mais (n=1)
	Auto rótulos(n=3)	Não tem dificuldades (n=5)

Fonte: Dados da pesquisa

Já para os estudantes sem prioridade, como pode-se notar na Tabela 20, não gravar as regras gramaticais foi a razão mais citada (n=7), seguindo-se de não conseguir desenvolver o tema (n=4). Os estudantes desse grupo parecem explicar as dificuldades encontradas na leitura com ações relacionadas à falta de ações que possibilitariam a

aprendizagem, como: escrever pouco, falta de leitura e de treino, falta de interesse, dentre outras listadas na Tabela 20.

Tais explicações parecem sugerir que os estudantes Sem Prioridade percebem as habilidades relativas à leitura como algo que se poderia desenvolver caso assim o desejassem, contrapondo-se aos estudantes Prioridade, cujos autorrótulos evidenciam noções de habilidades estáticas.

Quando perguntados sobre “o que fazer para melhorar a escrita”, ambos os grupos relataram sobre a necessidade de treino e mais leitura, como demonstrado na Tabela 21.

As possibilidades de ações para melhorar a escrita mais citadas pelos estudantes do grupo Prioridade foram treinar, escrever ou estudar mais (n=19), ler para escrever (n=11), caligrafia (n=5) e prestar mais atenção na escrita (n=4), dentre outras menos frequentes. Para os estudantes do grupo “Sem Prioridade” as possibilidades de ações mais citadas foram treinar mais (n=16), ler mais (n=9) e estudar mais as regras (n=4), dentre outras menos frequentes. Quando consideradas as respostas obtidas na coleta2, como pode ser observado na Tabela 28, parece que os estudantes do grupo Prioridade tendem a apresentar ações semelhantes aos estudantes do grupo Sem prioridade.

Tabela 21 - Possibilidades de ações para melhorar escrita de um texto

Tema	Estudantes	
	Prioridade	Sem prioridade
	Estudar mais palavras (n=1)	Ler mais (n=9)
	Pesquisa no celular ou no dicionário (n=2)	Treinar mais (n=16)
	Caligrafia (n=5)	Professores deveriam ajudar mais (n=1)
	Prestar mais atenção na escrita (n=4)	Estudar mais as regras (n=4)
	Parar de pensar no mundo lá fora Número?	Estudar caligrafia (n=3)
	Nada (n=2)	Ter mais interesse (n=1)
	Não sei (n=1)	Deixar o perfeccionismo (n=1)

Treinar, escrever ou estudar mais (n=19)	Ter mais criatividade (n=1)
Se concentrar mais (n=2)	Não tem (n=1)
Ler para escrever (n=11)	Escrever mais (n=3)
Tomar os remédios (n=1)	Me empenhar (n=1)
Ler mais devagar (n=1)	Ler com calma (n=2)
Ortografia e pontuação (n=1)	Ter mais atenção (n=2)
Esforço (n=1)	Tentar saber mais (n=1)
Não escrever rápido (n=1)	

Fonte: Dados de Pesquisa

Com o intuito de identificar fontes de formação das crenças de autoeficácia para escrever, foram apresentadas aos estudantes algumas afirmações relativas às fontes de autoeficácia comentadas anteriormente na Introdução. Como mencionado no “Método”, os resultados apresentados para esse assunto são baseados na coleta de dados 5. Para cada afirmação, os estudantes deveriam eleger uma alternativa para mostrar o quanto dada afirmação se aplicava ao seu caso, sendo nada, pouco, mais ou menos e muito as possibilidades de respostas. Na Tabela 22 podem ser observados os resultados obtidos sobre fontes de autoeficácia para escrever, de acordo com o sexo dos estudantes.

Tabela 22 - Fontes de autoeficácia para escrever segundo o sexo dos estudantes

Afirmativa		Nada		Pouco		Mais ou menos		Muito	
		F	M	F	M	F	M	F	M
<i>Estados físicos e emocionais</i>	Só de pensar em escrever uma redação, eu fico nervoso(a).	30%	31%	32%	36%	29%	25%	9%	8%
	Eu me sinto mal quando penso em escrever uma redação.	52%	49%	23%	31%	20%	15%	5%	5%

	Eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando tenho que escrever.	13%	25%	22%	31%	49%	33%	17%	11%
	Escrever redações me deixa desconfortável e confusa(o).	27%	27%	24%	25%	35%	33%	14%	15%
<i>Experiência direta</i>	Quando tenho que escrever um texto difícil, continuo escrevendo até terminar.	2%	8%	9%	16%	42%	33%	48%	42%
	Mesmo quando estudo muito, vou mal em redação.	25%	27%	29%	31%	35%	35%	11%	8%
	Eu sempre tiro boas notas em redação.	7%	6%	12%	16%	60%	58%	21%	20%
	Tirei boas notas em redação nas últimas avaliações.	3%	9%	11%	7%	47%	54%	39%	30%
<i>Persuasão social</i>	Meus pais/responsáveis acreditam que eu escrevo bem.	4%	11%	8%	10%	26%	36%	62%	43%
	Meus professores acreditam que posso ir bem em redação.	3%	7%	9%	7%	49%	42%	38%	44%
	Meus amigos me dizem que sou um(a) bom(a) estudante(a) em redação.	16%	11%	17%	19%	43%	49%	24%	21%
	Meus professores apontam quanto avanço eu tive em redação.	7%	9%	18%	16%	48%	50%	27%	26%
<i>Experiência vicária</i>	A maioria dos meus colegas vai bem em redação.	3%	9%	13%	21%	57%	48%	28%	23%

Quando vejo outro estudante escrevendo uma redação, eu consigo me ver escrevendo também.	133%	16%	14%	14%	46%	40%	27%	30%
Meus professores fazem textos difíceis parecerem menos difíceis de escrever.	6%	12%	22%	20%	50%	49%	22%	19%
Muito dos adultos que mais admiro gostavam de escrever.	3%	9%	11%	7%	47%	54%	39%	30%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 22, quando observadas as afirmações representativas das fontes estados físicos e emocionais, pode observar-se que a afirmativa *Eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando tenho que escrever* foi o item em que as garotas mostraram ser mais sensíveis, com 49% das respostas concentradas em mais ou menos verdadeiro.

A afirmação *Eu me sinto mal quando penso em escrever uma redação* foi a que se mostrou menos verdadeira para as garotas, com 52% de respostas concentradas em nada verdadeiro. As demais afirmações mostraram distribuições que podem ser consideradas equilibradas entre si. Embora haja pouca concentração de respostas em muito verdadeiro, é importante atentar que para uma reduzida parte dessa amostra as questões relacionadas aos estados físicos e emocionais parecem ser uma realidade negativa.

Em relação às afirmações que visavam identificar de que modo as experiências realizadas atuavam como fontes de autoeficácia para escrever, pode-se notar na Tabela 22 que as garotas parecem valorizar mais os resultados positivos advindos das realizações interpretadas com êxito, como: sempre tirar boas notas em redações ou ter obtido boas notas nas últimas redações.

As garotas parecem também ser um pouco mais comprometidas em finalizar a tarefa de escrever uma redação, mesmo quando difícil, o que pode ser observado ao considerar os 90% de garotas que afirmaram ser mais ou menos ou muito verdadeira esta afirmação. A afirmação *mesmo quando estudo muito, vou mal em redação* é outro

exemplo de fonte de autoeficácia relativa à experiência direta. Quanto a este item, 35% das garotas relataram que essa afirmação é mais ou menos verdadeira para elas, seguindo-se 11% das garotas que disseram ser muito verdadeira. No entanto, há maior concentração de respostas nas alternativas nada e pouco (46% das garotas), fato que sugere uma percepção positiva entre estudo e realização da tarefa, no caso escrever uma redação.

Quando analisadas as afirmações que visavam obter informações sobre as fontes de autoeficácia advindas da persuasão social, pode-se notar na Tabela 22 que, segundo as garotas, os pais (62%) são as pessoas que mais acreditam nelas quanto ao potencial para escrever bem. A seguir, seriam os professores quem são interpretados como crentes no potencial das garotas para escrever, embora sinalizem de modo mais ou menos verdadeiro os avanços obtidos pelas estudantes em redações. Os amigos foram relatados como o grupo que menos acredita no potencial das garotas para escrever.

Também, ao observar a Tabela 22, as fontes de informações advindas das experiências vicárias demonstraram concentrações entre mais ou menos para garotas, quando considerados os amigos como modelos. O mesmo pode ser dito sobre a afirmação *Meus professores fazem textos difíceis parecerem menos difíceis de escrever*, cuja concentração entre mais ou menos também foi verificada. Deste conjunto, sobressai-se a afirmação *Muito dos adultos que mais admiro gostavam de escrever* como a que se mostrou mais verdadeira para as garotas (39%).

Ainda, tendo em consideração os resultados expostos na Tabela 22, analisaremos as respostas emitidas pelos rapazes. Em relação às fontes advindas dos estados físicos e emocionais, a afirmação *Eu me sinto mal quando penso em escrever uma redação* foi a que se mostrou menos verdadeira para os rapazes, com 49% de respostas concentradas em nada verdadeiro. As demais afirmações se evidenciaram percepções equilibradas entre nada, pouco e mais ou menos capaz, de modo que para identificar os item “mais sensível” para os rapazes fez-se necessário juntar as respostas de mais ou menos e muito verdadeiro, pelo qual se constatou que a afirmação *Escrever redações me deixa desconfortável e confusa(o)* parece ser a mais sensível para os rapazes.

Em relações às fontes de experiências diretas, a afirmativa quando tenho que escrever um texto difícil, continuo escrevendo até terminar foi a que obteve maior concentração em muito verdadeira. As demais afirmações relativas às experiências

diretas obtiveram concentrações em mais ou menos capaz, a saber: *Mesmo quando estudo muito, vou mal em redação* (35%), *Eu sempre tiro boas notas em redação* (58%), *Tirei boas notas em redação nas últimas avaliações* (54%).

Em relação as afirmações que visavam obter informações sobre as fontes de autoeficácia advindas da persuasão social, os pais e os professores são as pessoas que mais acreditam nos rapazes quanto ao potencial para escrever bem, apresentando concentrações de respostas bem próximas. E, semelhante às garotas, os rapazes parecem sentir que os professores sinalizam mais ou menos os avanços obtidos pelos estudantes em redações.

As fontes de informações advindas das experiências vicárias demonstraram concentrações entre mais ou menos para todos as afirmativas respondidas pelos rapazes. Para eles, a afirmação *Muito dos adultos que mais admiro gostavam de escrever* foi a que maior concentração apresentou (54% para mais ou menos), seguindo-se de *Meus professores fazem textos difíceis parecerem menos difíceis de escrever* (49%). Os amigos aparecem como modelos mais ou menos verdadeiros para os rapazes.

Os resultados aqui apresentados podem auxiliar a ampliar a compreensão sobre as crenças de autoeficácia para escrever e suas relações com o aprender dessa habilidade. Nessa investigação, os estudantes reprovados demonstraram autoeficácia para escrever significativamente menores do que os estudantes que nunca reprovaram. Embora não se tenha localizado algum estudo específico sobre essa relação, é possível inferir, por meio dos pressupostos teóricos, que tal diminuição pode mostrar-se preocupante, como um possível sinal de fragilidade dos estudantes, expondo-os à maior vulnerabilidade para o abandono escolar, porque as crenças de autoeficácia para escrever têm sido associadas à persistência, ao esforço e ao desempenho escolar (USHER; PAJARES, 2008).

Os resultados significativos que evidenciaram percepções diferentes de crenças de autoeficácia para escrever de acordo com os anos escolares sinaliza coincidentemente com alguns estudos (BANDURA, 1997; PAJARES, 2007; USHER, BUTZ, 2015) que também constatarem diferentes percepções para esta crença de acordo com a faixa etária dos estudantes. Em comum, pesquisadores têm apontado que crianças pequenas têm maior dificuldade em serem acuradas quando se trata de crenças, passando a se avaliar melhor com os passar dos anos (BANDURA, 1997; PAJARES, 2007; USHER, BUTZ, 2015).

Como pôde ser observado, a crença de autoeficácia para escrever das garotas

foi significativamente mais robusta do que a dos rapazes, coincidindo com a literatura da área (PAJARES, VALIANTE, 1997; 1999; PAJARES *et al.*, 2007). Essa diferença a favor das meninas tem sido explicada por dois principais aspectos: cultura (PAJARES *et al.*, 2007) e uso de estratégias autorregulatórias para aprender (BUTZ; USHER, 2015). Quanto à cultura, Pajares e colaboradores (2007) comentam que a escrita tem sido associada a atividades mais femininas, fato que explicaria maior incentivo às garotas para desenvolverem essa habilidade. E, quanto ao uso de estratégias autorreguladas de aprendizagem, Butz e Usher (2015) constataram que as garotas usam mais estratégias do que os rapazes, o que afetaria suas crenças.

Quando consideradas as fontes de autoeficácia para escrever, foi verificado, nessa investigação, que as garotas se mostraram mais sensíveis quanto a alguns estados fisiológicos e emocionais, relatando que *Eu esqueço da matéria e não consigo pensar direito quando tenho que escrever*. Tal resultado parece evidenciar que as garotas se sentem mais frágeis ou vulneráveis à ansiedade para escrever, coincidindo com a literatura (PAJARES *et al.*, 2007; MARTINEZ *et al.*, 2011). As percepções dos estudantes de que *Meus professores fazem mais ou menos textos difíceis parecerem menos difíceis de escrever*, evidencia que os docentes não têm atuado em totalidade como uma fonte de autoeficácia vicária, desprezando uma importante ação que pode fortalecer as crenças para escrever como sugerido por Pajares, Johnson e Usher (2007).

Ao contrário, ao invés de fortalecer, possivelmente a ação docente possa estar contribuindo para enfraquecer percepções, o que pode ser comentado a partir da constatação de que tanto garotas e rapazes sinalizam que os professores apontam mais ou menos os avanços dos estudantes em redação. A persuasão social, nesse caso, oferecida por meio do feedback docente para o estudante, tem sido apontada por estudiosos como uma fonte de autoeficácia importante (PAJARES; JOHNSON; USHER, 2007), principalmente para as meninas (BUTZ; USHER, 2015).

Quando questionados sobre as dificuldades em relação à escrita, os estudantes do grupo prioridade demonstraram associar suas dificuldades às razões convencionais, ou ligadas às normas da língua. Tal associação também apareceu para os estudantes Sem Prioridade, mas em número duas vezes menor. Já os estudantes Sem Prioridade apontaram em maior quantidade as próprias dificuldades ao débil uso de estratégias autorreguladas de aprendizagem.

Essa diferença de explicação sobre a origem das dificuldades entre os grupos Prioridade e sem prioridade assemelha-se ao achado por Bruning *et al.* (2013), que

também constatou que os estudantes com crenças de autoeficácia para escrita mais robustas tendem a serem mais específicos na identificação das próprias dificuldades envolvidas no processo da escrita.

Encerrando essa apresentação sobre as crenças de autoeficácia para escrever, é interessante relembrar que estas crenças, por definição, oscilam ao longo do tempo, a depender da interpretação sobre o que ocorre à volta do estudante. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram tal oscilação ao longo das coletas. Tal resultado junto com a concepção de que as habilidades para a escrita podem ser desenvolvidas (CHEN; USHER, 2013; SADI; DAGYAR, 2015; USHER, 2009) parece ser um importante aspecto a ser estimulado pelos docentes nos estudantes do ensino fundamental.

Em relação aos objetivos dessa pesquisa, retomamos o objetivo geral: analisar as crenças de autoeficácia para escrita e leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e o uso de estratégias metacognitivas a partir das dificuldades percebidas para a leitura e a escrita. Entendemos que o objetivo geral foi atendido, nas coletas 1, 3 e 5, quantitativas, analisadas nesta seção da tese, acima.

Quanto aos objetivos específicos, gostaríamos de retomá-los sumariamente, para melhor fechamento desta seção:

1. Avaliar e discutir as crenças de autoeficácia para desenvolver a escrita e leitura dos estudantes.

Quando nos deparamos com desafios, se não nos sentirmos capazes de superá-los, como uma tarefa de leitura e escrita, não é difícil que nossa motivação esvair-se. O mesmo se dá quando percebemos que o esforço necessário será muito grande, e não acreditamos que o resultado desejado será atingido. Também pode acontecer de começarmos uma tarefa, mas desistirmos dela defronte a primeira dificuldade, por não nos sentirmos capazes de superá-la. Nessa situações, também não é incomum surgir uma sensação de ansiedade e estresse. Ao contrário, quando nos sentimos capazes de realizar determinada tarefa, nossa motivação é fortalecida, resistimos aos momentos de dificuldades e seguimos fortalecidos quando aprendemos com os erros (BANDURA 1997, 2008).

Nessa pesquisa, 83,4% dos estudantes se julgarem capazes ou muito capazes para ler, no total dos itens, considerando-se mais capazes para ler do que para escrever. A leitura não tem um produto final para ser avaliado como a escrita, e embora os estudantes desas pesquisa se julguem, na

maioria, capazes ou muito capazes para ler, acreditamos que eles se autoavaliem em relação ao ler no sentido de decodificar, e não de compreensão textual.

Uma indicação de que faltam critérios para uma melhor autoavaliação é o fato de que nesta pesquisa, dos quatro itens para leitura, “ler em voz alta na frente da classe” apresentou índices abaixo dos outros itens, com a maioria dos alunos agrupados em mais ou menos, pouco capaz ou nada capaz, quando comparados aos itens “continuar lendo mesmo quando acha difícil”, “ler sem ajuda de um adulto” e “melhorar a leitura se realmente quiser”.

Já a escrita, apresentou resultados menos encorajadores, com os estudantes se enquadrando em mais ou menos capazes. Novamente, talvez pela natureza própria da escrita, que tem um produto final que pode ser avaliado por qualquer pessoa que tenha contato com o texto produzido. Estudantes recebem tarefas escritas com avaliações e/ou feedbacks, que talvez os auxilie a melhor avaliar suas capacidades. Também sabemos que estudantes mais novos apresentam maiores dificuldades para avaliar seus desempenhos (BANDURA, 2008), e nesta pesquisa, os alunos mais novos tinham idades a partir de 10-11 anos.

2. Descrever e analisar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos estudantes:

Segundo Pearson e Camperell (2001), estratégias metacognitivas são globais quando se referem à análise do texto de forma geral; chamadas de suporte quando usa por exemplo, grifos, marcadores, anotações; e solução de problemas quando são usadas para resolverem dificuldades que surgem durante a leitura. Nenhum aluno indicou o uso de estratégias globais ou de suporte, apenas alguns indicaram o uso de dicionário quando não conhecem uma palavra. Essa ausência de repertório de estratégias metacognitivas pode indicar que os estudantes não as utilizam porque não as conhecem, não foram ensinadas e, portanto, perdem a oportunidade de ampliar suas possibilidades de sucesso na tarefa de ler ou escrever. Ponderando que as crenças de autoeficácia e a metacognição são importantes aspectos que integram o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, neste caso, dos anos finais do Ensino Fundamental, é importante conhecer como esses

aspectos estão presentes nas reflexões deles.

3. Descrever e analisar as dificuldades percebidas pelos estudantes para a escrita e a leitura:

Após análise dos resultados aqui apresentados, pode-se dizer que a crença de autoeficácia para leitura mais robusta parece estar associada ao maior conhecimento sobre as dificuldades encontradas durante a aprendizagem da leitura, bem como sobre os meios para superá-las. Na escrita, os alunos dessa amostra indicaram dificuldades em relação às convenções da Língua Portuguesa, muito mais que em relação à ideação ou autorregulação. Esse resultado aponta para a possibilidade de que os estudantes entendem que escrever é uma somatória de regras, mais importantes que a criatividade e autorregulação da escrita, que são condições de suma importância. Em relação à leitura, as dificuldades relatadas em maior número foram referentes ao vocabulário; “palavras difíceis, desconhecidas”. Não é possível afirmar que a dificuldade em compreender esteja ligada somente à palavras isoladas, ou não seria um problema maior de compreensão de frases elaboradas de forma mais complexa.

4. Verificar diferenças entre os níveis de autoeficácia para escrita e leitura entre meninos e meninas.

As garotas dessa pesquisa se percebem mais capazes para escrever que os garotos. Na leitura, não houve diferença significativa, como na escrita. Na literatura afirma-se que, diferenças entre os gêneros algumas vezes são reportadas, com certa frequência na mesma direção do constatado nesta investigação: garotas com maior autoeficácia para escrita e meninos apresentam melhor desempenho para as ciências exatas (PAJARES, 2002; SCHUNK; MEECE, 2006). O que nos parece ser estereótipos repetidos em diversas culturas, o que pode contribuir negativamente para a formação da crença de autoeficácia dos estudantes, desde crianças. Importante desde cedo deixar claro que estudantes garotos ou garotas podem gostar e ser habilidosos em qualquer área.

5. Verificar se há diferenças entre estudantes com e sem reprovação em relação aos níveis de autoeficácia para escrita e leitura.

Considerando os estudantes desta amostra que já foram reprovados uma ou duas vezes, ambas as crenças de autoeficácia – para escrita e para leitura – apresentaram diminuições significativas das médias, sugerindo que os estudantes que não sofreram nenhuma reprovação apresentam crenças de autoeficácia para leitura e escrita mais robustas do que os estudantes que já reprovaram. O fato é que as reprovações podem ser significadas como informações negativas, que remetem ao fracasso. A considerar o quanto de esforço foi empreendido, de que maneira o erro foi tratado pelo professor e pelo estudante, a dificuldade exigida nas tarefas, entre outros aspectos, tais informações podem se constituir como experiências diretas de fracasso, as quais já sabemos, se relacionam com a diminuição da autoeficácia (BANDURA, 1997).

6. Verificar se há diferenças entre estudantes dos diferentes anos escolares em relação aos níveis de autoeficácia para escrita e leitura.

Os estudantes mais novos, do 6º ano, confiam mais em suas capacidades para escrever que estudantes dos anos seguintes, no caso dessa amostra. Estudos apontam para a evolução na capacidade de escrever no decorrer dos anos escolares e o emprego de critérios mais rígidos (CARROLL, FOX, 2017, PAJARES, JOHNSON, USHER, 2007). Concordamos com esse posicionamento, visto que alunos do sexto ano tiveram contato menor com tarefas de escrita, e no Fundamental 1 tinham expectativas bem mais modestas que os estudantes do 9º. Ano, por exemplo. Nessa direção, quando olhamos para as médias de autoeficácia para leitura e para escrita, que são distintas, mas tiveram por meio das análises estatísticas constatado que as médias para autoeficácia para leitura foram significativamente diferentes, sugerindo que, neste grupo, os alunos do 9º. ano têm uma crença de autoeficácia para leitura mais robusta do que os do 6º. ano. Para a crença de autoeficácia da escrita não foram encontradas diferenças significativas entre as médias apresentadas, quando considerados os anos escolares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a analisar as crenças de autoeficácia para escrita e leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e o uso de estratégias metacognitivas a partir das dificuldades percebidas para a leitura e a escrita.

Um dos destaques é relativo à constatação de que os estudantes dessa amostra se percebem mais capazes para ler do que para escrever, com base nos resultados nos quais os estudantes demonstraram se perceber capazes de ler e mais ou menos capazes para escrever. Embora haja margem para o fortalecimento de ambas as crenças, aparentemente a crença relativa à escrita carece de mais atenção. A autoeficácia para escrever pode relacionar-se aos demais componentes curriculares, sendo ainda mais relevante quando se sabe que escrever, ainda é tido como um desafio para muitos estudantes.

Um equívoco algumas vezes verificado é relativo à associação da habilidade de escrever com a inspiração ou como “dom”. Ao contrário disso, os estudantes podem melhorar a escrita, desde que expostos a processos de ensino de estratégias adequadas para tal finalidade. Manter o foco do ensino em estratégias que visem otimizar a escrita e a leitura ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental se faz necessário, pois, como já destacado anteriormente, após a ênfase dada a estas habilidades nos anos de alfabetização, outros conteúdos destacam-se como objetivos de ensino, obscurecendo o ensino de técnicas de escrita e leitura, as quais já são dadas como aprendidas. Aliás, isso tem sido, inclusive, parte das queixas que professores discutem quando os estudantes estão nas fases de transição, isto é, 6º. Ano, 1º. Ano do Ensino Médio, por exemplo.

Outro resultado é relativo às associações entre sexo dos estudantes e as crenças de autoeficácia, que mostraram que se revelaram de modo semelhante entre os estudantes, tanto do sexo feminino, quanto do sexo masculino. Essa constatação é válida para os domínios de autoeficácia para leitura. Apenas foram constatadas diferenças significativas entre os estudantes de acordo com o sexo para a autoeficácia para a escrita, cujas garotas reportaram crenças mais robustas.

Pajares (2002), em revisão dedicada a explorar as relações entre autoeficácia e gênero em estudantes de diversos níveis escolares, comenta que as diferenças entre gêneros podem estar associadas às questões que permeiam os julgamentos sobre as próprias crenças de autoeficácia. As informações que são selecionadas por meio das diferentes fontes de construção das crenças acabam sendo diferentes e vão configurando as especificidades de cada um. Mas, na literatura, é possível encontrar considerações sobre as diferenças, por exemplo, o modo

como os estudantes respondem às escalas usualmente utilizadas para obter as percepções sobre as crenças de autoeficácia: os rapazes tendem a controlar mais as respostas emitidas e a sobrevalorizar suas capacidades; já as garotas tendem a ser mais modestas. Outra questão associada às possíveis diferenças de autoeficácia de acordo com o sexo seria relativa aos estereótipos sociais e culturais aos quais os estudantes estão expostos ao longo de suas experiências. Nesse quesito, estariam incluídas as crenças de autoeficácia para escrita como nesta pesquisa, algumas vezes mostram-se diferentes entre os sexos (PAJARES; JOHNSON; USHER, 2007; SKAALVIK *et al.* 2015). A socialização tende a ser estimulada de forma distinta para crianças e jovens (BUSSEY; BANDURA, 1999), sendo as garotas com frequência mais restringidas às atividades realizadas dentro de suas casas, evitando-se atividades relacionadas às ciências exatas e tecnologia, dentre outras consideradas “áreas masculinas” (UITTO, 2014).

Outro caminho explorando as possíveis diferenças entre as diferenças entre os sexos têm sido explicadas por vieses durante os processos de coleta de dados, bem como pelo “culturalmente esperado de acordo com os papéis das meninas e dos meninos” (CAPRARA *et al.*, 2008; PAJARES, 2002; SCHUNK; MEECE, 2006; WEBB-WILLIAMS, 2014; UITTO, 2014). O papel cultural de cada sexo vem sendo perpetuado por ações diretas e indiretas por meio da socialização promovida por famílias, escolas e, inclusive, pela mídia (PAJARES, 2002), e pode influenciar as decisões de projeto de vida os estudantes, inclusive quanto às carreiras e atuações profissionais futuras (UITTO, 2014). Este, possivelmente, seja um ponto sensível, mas fundamental para se pensar sobre a estimulação das crenças de autoeficácia de crianças e jovens. Buscar identificar possíveis ações, mesmo que subliminares, realizadas por escolas e seus educadores, que possam contribuir para afastar os garotos das áreas de escrita, faz-senecessário.

A reprovação se revelou uma condição em que as crenças de autoeficácia se mostraram mais frágeis para os estudantes que reprovaram do que para os estudantes sem reprovação prévia. E o enfraquecimento das crenças de autoeficácia relativas aos diversos domínios associados à aprendizagem pode ser parte do caminho que desemboca em evasão. Essa afirmativa encontra evidência no trabalho de Caprara *et al.* (2008) em estudo longitudinal realizado ao longo de 10 anos, contando com seis etapas de coletas de dados, e 412 adolescentes (dos 12 aos 22 anos de idade), dedicado a verificar as relações entre autoeficácia para autorregulação da aprendizagem, desempenho acadêmico, evasão escolar e status socioeconômico. Esses pesquisadores constataram que, quando controlado o desempenho anterior, a autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem era o contributo mais importante

para as notas no ensino médio e a presença, ou não, de reprovação. Em relação a evasão escolar, embora o status socioeconômico dos estudantes seja um aspecto que contribua para tal, a autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem relaciona-se direta e indiretamente por meio das notas com a evasão escolar. Resumidamente, esses autores evidenciaram que os estudantes cujas percepções de autoeficácia eram mais robustas no início do ensino fundamental apresentaram menor diminuição dessa crença com o passar dos anos, obtiveram notas mais altas e tiveram menores índices de evasão escolar. A teoria social cognitiva ressalta que as experiências de fracasso enfraquecem as crenças, e essa destaque teórico, pode ser o ponto de partida para se pensar as condições e aspectos envolvidos no enfraquecimento das crenças dos estudantes reprovados, ainda que vários outros aspectos precisem ser considerados.

Em relação à metacognição, é importante ressaltar que o emprego da metacognição deve ser ensinado. Muito embora as abordagens cognitivas deem muita ênfase ao papel do indivíduo no controle de sua própria atividade, é possível, sim, ajudar o desenvolvimento e o emprego adequado de habilidades metacognitivas. Estabelecer metas claras, planejar a ação, executar o planejado e monitorar a execução são situações que podem ser ensinadas e sistematizadas na vida diária e, em especial, na escola. Dessa forma, há evidências para pensar que a instrução formal de habilidades metacognitivas pode favorecer a proficiência da escrita, desenvolvendo o conhecimento e uso de estratégias eficazes durante esse processo.

Como vimos, as estratégias de aprendizagem podem ser cognitivas ou metacognitivas. As cognitivas são procedimentos que os estudantes empregam quando estão fazendo uma atividade, como sublinhar um texto, fazer um resumo, um mapa conceitual, entre outras, e estão relacionados ao objeto estudado. As metacognitivas estão relacionadas ao pensar em como se aprende, quais as estratégias de aprendizagem que são adequadas para aquele alguém e tema específico. As estratégias podem ser diferentes para diferentes temas. Enquanto um estudante pode se beneficiar de fazer uma lista de vocabulário para uma redação, o mesmo pode não ser útil quando estuda exatas, por exemplos. O que não significa que estratégias são diferentes para cada disciplina. O mesmo sublinhar é uma estratégia cognitiva que pode ser usada em diversas disciplinas, assim como o resumo, o mapa conceitual etc.

A metacognição está diretamente relacionada ao uso de estratégias de aprendizagem, que ao mesmo tempo que são importantes na autorregulação da aprendizagem, alimentam a autoeficácia por meio das experiências de sucesso que possibilitam. Ao usar estratégias de aprendizagem o desempenho melhora, fortalecendo a crença de autoeficácia para a escrita por meio da experiência direta, que é uma das fontes da autoeficácia, assim como o estudante que

tem a autoeficácia fortalecida é mais motivado, encara maiores desafios, e não desiste facilmente da tarefa, sentindo-se mais interessado em usar estratégias de aprendizagem (PAJARES, 2003).

No geral, os resultados das crenças de autoeficácia percebidas pelos estudantes revelaram que a maior parte dos estudantes tende a uma percepção de autoeficácia robusta. Como limitação desta pesquisa, apontamos para o fato de não termos medidas de desempenho associadas aos domínios para ter clareza do grau de ajuste entre a percepção dos participantes e sua realização, ou seja, se as crenças estão acima ou abaixo de suas capacidades reais de realização, pois é assim que o dia a dia acontece, não estamos o tempo todo medindo crenças e os desempenhos correspondentes.

Outra limitação importante foi o surgimento da pandemia COVID-19 que causou o fechamento das escolas antes de terminarmos a Coleta 5. Das 11 escolas, conseguimos apenas coletar dados em 5, prejudicando análises longitudinais previstas.

Ainda que menor, o uso da tecnologia assim como foi um facilitador, por promover rapidez e interesse dos alunos, também pode ser apontado como uma limitação. Ainda que houvesse 120 tablets, apenas 60 estavam no estado de São Paulo, onde eram usados em ritmo de revezamento entre duas cidades. Esse revezamento não causou problemas, as datas foram escolhidas sem conflitos. O problema era a oscilação da internet, tablets que apresentavam defeitos (muitas vezes porque os alunos interferiam na configuração), outras apenas lentidão, e não foram poucas vezes que a internet “caiu”, causando uma diferença no número de coletas. Na prática, a coleta de dados em uma das cidades, que tinha mais de 1000 alunos, chegou a três semanas, somente na Coleta 1, contando com duas pesquisadoras.

Uma limitação que também encontramos, foi a falta de estudos brasileiros, pois ao nos referirmos a estudos internacionais, estamos sempre falando de contextos e culturas diferentes, o que demonstra a urgente necessidade de estudos futuros que foquem nos estudantes do Fundamental II, que estão passando por um momento crucial em suas vidas, de pré-adolescência e adolescência, e em breve estarão definindo seus projetos de vida para o futuro, momento em que as crenças de autoeficácia são fundamentais para a escolha de carreira e decisões como evadir ou não do sistema educacional.

Novas pesquisas também poderiam focar no nível educacional da mãe dos estudantes quanto às crenças de autoeficácia para leitura. Sabe-se que o estilo parental exerce um papel fundamental na motivação, realização e desempenho dos estudantes (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2008), bem como que famílias com melhores recursos educacionais podem oferecer ambientes que estimulem as crenças de autoeficácia dos estudantes.

Detodo modo, é importante lembrar a consideração de Bandura (1997) de que julgamentos de eficácia que excedam ligeiramente o que um indivíduo pode realmente realizar são funcionais, pois essa superestimação serve para aumentar o esforço e a persistência frente às dificuldades. Esse lembrete só reforça a importância da promoção de condições de ensino-aprendizagem que favoreçam a construção de crenças robustas de autoeficácia.

Por outro lado, é importante enfatizar a necessidade de trabalhar em direção a favorecer uma boa congruência dos estudantes sobre suas possibilidades e suas crenças sobre elas (ainda que se houver viés, que seja para a crença maior), de modo a que os estudantes consigam perceber seus potenciais, suas dificuldades e solicitar e contar com ajuda em sua superação. Vale lembrar, aqui, que a pesquisa também mostrou que há muitos estudantes com crenças de eficácia rebaixadas, que requerem atenção em direção ao fortalecimento das crenças de autoeficácia e na revisão das condições que podem estar favorecendo seu enfraquecimento.

Por fim, outro resultado encontrado, e que pode ser considerado positivo, diz respeito ao fato de que as crenças dos estudantes para leitura e para escrita investigados ao longo da pesquisa tenderam a subir entre as coletas de dados, ainda que com diferenças pequenas. Esse resultado ainda inicial, do ponto de vista de análises das crenças por escola, pode ser considerado um sinal de que os contextos escolares (ainda que esses resultados não foram trabalhados aqui por escola) vivenciados pelos estudantes, no geral, têm favorecido a manutenção e elevação das crenças de muitos estudantes ao longo do tempo da pesquisa.

Entretanto, não se pode deixar de mencionar que mesmo com os resultados revelando um conjunto mais numeroso de estudantes com crenças de autoeficácia tendendo para a robustez, há que se considerar que todos os resultados, inclusive daqueles com crenças mais robustas, revelam possibilidade de fortalecimento das crenças. Ou seja, há ainda bastante espaço para atuar na construção de condições que incidam em avaliações mais fortalecidas dos estudantes sobre suas possibilidades de atuação em atividades do cotidiano escolar.

Importante ressaltar, que em algumas escolas, até 25% dos alunos já haviam reprovado uma ou mais vezes. Esse dado nos causa grande preocupação, considerando que estes alunos apresentam crenças de autoeficácia tanto para leitura quanto para a escrita, mais frágeis que os demais. Como já retratado por outros autores, as práticas educacionais não devem apenas ser direcionadas aos conhecimentos e habilidades, mas sim, ao fortalecimento das crenças de autoeficácia, o que afeta o modo como os estudantes pensam o seu próprio futuro. Portanto, o nível de aprendizagem do estudante depende não tanto de suas habilidades, quanto da presença ou ausência dos processos autorregulatórios do mesmo.

Tornar-se um escritor competente envolve mais que conhecimento de vocabulário e

gramática, depende, dentre outros aspectos, de se possuir habilidades autorregulatórias para estudar, de acreditar nas próprias capacidades, de receber orientações seguras e feedbacks que ajudem no desenvolvimento dos fatores que envolvem a escrita competente.

Nesta pesquisa, pudemos identificar quais crenças são mais ou menos robustas (mais robustas para leitura, menos robustas para a escrita), sempre lembrando que os resultados são em relação a este grupo de estudantes, que estratégias metacognitivas de leitura e escrita não são amplamente conhecidas/utilizadas pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, houve diferenças entre os sexos para ambos os domínios – escrita e leitura. Na perspectiva de se desenvolver estudantes capazes de ampliar os níveis pessoais nesses domínios, é essencial que atividades de conhecimento e controle (regulação) do próprio aprender, por meio da metacognição, sejam ensinados aos alunos para que os mesmos tornem-se agentes do seu saber, independente do sexo do estudante. Estimular estudantes a aprender, a se tornarem melhores escritores e leitores, passa pela forma a qual os estudantes encaram essas atividades, e cabe ao professor também, além dos pais e sociedade em geral, estimular garotos a escreverem mais, a sentirem-se livres para expressar sua sensibilidade, tanto quanto as garotas. Como encontrou Garner, em seu estudo de 1987, garotas apresentam objetivos mais altos em relação à leitura, o que é, naturalmente, uma vantagem para elas. Precisamos encorajar os garotos a elevarem o nível de suas expectativas em relação à leitura (e escrita), pois é sabido que nos regulamos de acordo com o valor da tarefa e a expectativa de resultados que estabelecemos, como também afirmam Schunk e Zimmerman (2007).

Importante lembrar, que crenças são maleáveis e podem ser afetadas para o fortalecimento ou enfraquecimento. Não nascemos com um traço que nos torna bons ou maus leitores. Podemos sempre melhorar, podemos sempre ter crenças mais fortalecidas. Para isso, Bandura (1997) nos ensina que possuir uma crença ligeiramente acima daquilo que se é realmente capaz de fazer, pode ser importante para gerar mais motivação. Portanto, esta pesquisa espera trazer dados que contribuam com o melhor entendimento de como funcionam as crenças dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como apontar para a importância da formação inicial e continuada de professores tratar da dimensão psicológica da aprendizagem, já que por vezes, é negligenciada nos currículos atuais.

Falamos muito em estudantes protagonistas, mas para que haja protagonismo é importante que haja motivação, e para que haja motivação é necessário que as crenças de autoeficácia sejam fortalecidas, já que dificilmente alguém se empenha em uma atividade

na qual acredita que fracassará. Nesse sentido, esse protagonismo pode ser desenvolvido por meio de um maior domínio sobre a escrita e a leitura, já que a experiência direta de sucesso do aluno e a experiência de sucesso do colega são fontes de fortalecimento da autoeficácia, assim como a persuasão social que pode ser exercida pelo professor por meio de feedbacks, além dos estados afetivos dos estudantes, que entre outras situações, ao sentirem menos ansiedade terão maiores condições de regularem seus comportamentos.

Para ler e escrever melhor, várias possibilidades foram apresentadas ao longo dessa tese, no Quadro Teórico e nas Discussões. Estratégias cognitivas e metacognitivas ajudam os estudantes a lerem e escrever melhor, o que lhes afeta a crença de capacidade em realizar tais tarefas (autoeficácia), o que resulta em maior motivação e objetivos mais ambiciosos em relação aos seus resultados.

Por fim, ressaltamos que não se trata apenas de melhorar a escrita e leitura dos alunos, sua capacidade de exercer a cidadania ou de ter melhor desempenho acadêmico. A capacidade de ler e escrever e as crenças de ser capaz de ler e escrever devolvem à dignidade aqueles que se sentem fragilizados e incapazes de funcionar nesses âmbitos.

REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; LIMAJUNIOR, E. J.; PEDERSEN, S. A. Considerações sobre autoeficácia e o Modelo Casel de aprendizagem de competências socioemocionais. **TSC em foco**, v. 4, p. 5-12, 2019

AZZI,R.G.; POLYDORO,S.A.J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: E BORUCHOVITCH, J.A BZUNECK E S.E.R. GUIMARAES (Orgs.), **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**. (pp.126-144). Vozes, 2010.

BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), p. 117-148, 1993.

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: A.

BANDURA (Ed). **Self-efficacy in changing societies** (pp.1-45). Cambridge University Press, 1995.

BANDURA, A. Social learning theory of aggression. **Journal of communication**, v. 28, n. 3, p. 12-29, 1978.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84(2), 191-215, 1997b.

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

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. **Multidimensional scales of perceived self-efficacy**. Unpublished test, Stanford University, Stanford, CA, 1989.

BANDURA, A. The role of self-efficacy in goal-based motivation. In E.A. Locke e G.P Latham (Ed.). **Development in goal setting and task performance**. Taylor & Francis, 2012.

BANDURA, A. Social cognitive theory. In E.H. Kessler (Ed.) **Encyclopedia of Management Theory**. (Vol.2, p. 710-715). Sage Publications, 2013.

BANDURA, A.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child Development**, 67(3), p. 1206-1222, 1996.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; GERBINO, M. G.; PASTORELLI, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial

functioning. **Child Development**, 74, p. 769-782, 2003.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; PASTORELLI, C.; REGALIA, C. Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80, p. 125-135, 2001.

BANDURA, A.; PASTORELLI, C.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V. Self-efficacy pathways to childhood depression. **Journal of Personality and Social Psychology**, 76, p. 258-269, 1999.

BANDURA, A.; SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, p. 586-598, 1981.

BOUCHARD-BOUFFARD, T. *et al.* Self-Regulation on a concept-formation task among average and gifted students. **Journal of Experimental Child Psychology**, 56, p. 115-134, 1993.

BOUCHARD-BOUFFARD, T.; PARENT, S.; LAVIVÉE, S. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. **International Journal of Behavioral Development**, 14 (2), p. 153-164, 1991.

BZUNECK, J.A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, 20(4), p. 1059-1075, 2001. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650251>.

CAPRARA, G.V.; FIDA, R., BANDURA, A.; VECCHIONE, M.; DEL BOVE, G.; VECCHIO, G.M.; BARBARANELLI, C. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. **Journal of Educational Psychology**. 100 (3), p.525–534, 2008 DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.525.

CARROLL, J. M.; FOX, A. C. Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading but Not Comprehension in Both Girls and Boys. **Frontiers in Psychology**, 7, p. 38-46, 2017. doi:10.3389/fpsyg.2016.02056.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. In R. V. Kail e O. W. Hagen (Eds.), **Perspectives on the development of memory and cognition** (pp. 3-33). Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), **The nature of intelligence** (pp. 231-235). Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, 34(10), p. 906-911, 1979.

FLAVELL, J. H. Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), **Children's oral communication skills** (pp. 3560). N.Y.: Academic Press, 1981.

FLAVELL, J. H. Development métacognitif. In J. Bideaud, & M. Richelle (Eds.), **Psychologie développementale. Problèmes et réalités** (pp. 29-41). Bruxelles: Pierre Mardaga, 1985.

FLAVELL, J. H. Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert, e R. H. Kluwe (Eds.), **Metacognition, motivation and understanding** (pp. 21-29). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

FORREST-PRESSLEY, D. L.; WALLER, T. G. **Cognition, Metacognition, and Reading**. New York: Springer Verlag, Springer Series in Language and Communication, 1984.

GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: answered and unanswered questions. **Educational Psychologist**, 24(2), p. 145-158, 1989.

GARNER, R. **Metacognition and reading comprehension**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1987.

HENSON, R.K. Understanding internal consistency reliability estimates: a conceptual primer on coefficient alpha. **Measurement and evaluation in counseling and development**. 34. p. 177-189, 2001.

LEFEBVRE-PINARD, M.; PINARD, A. Taking charge of one's cognitive activity: a moderator of competence. In E. Neimark, R. de Lisi, e J. Newman (Eds.), **Moderators of competence** (pp. 191-212). Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

LEFEBVRE-PINARD, M. Understanding, and auto-control of cognitive functions: implications for the relationship between cognition and behavior. **International Journal of Behavioral Development**, 6, p. 15-35, 1983.

MACIEL, A. C. M.; AZZI, R. G., SANTOS, A. A. A.; NORONHA, A. P. P.; THEOTONIO, M. Escala de Autoeficácia para Autorregulação Emocional: adaptação e estudos psicométricos. **Anais do I Seminário Interinstitucional de Autoeficácia para Autorregulação Emocional - Teoria Social Cognitiva e Autoeficácia**. Campinas, 2018.

MARTINELLI, S. DE C.; SASSI, A. de G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 30(4), p. 780-791, 2010 <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000400009>.

MULTON, K. D.; BROWN, S. D.; LENT, R. W. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychology**, 38, p. 30-38, 1991.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar 2011, Vol. 27 n. 1, p. 33-39, 2011.

PAJARES, F., Self-Efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**. Vol 66, n.4, p. 543-578, 1996.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. **Reading & Writing Quarterly**, 19: p. 139-158, 2003.

PAJARES, F. Toward a Positive Psychology of Academic Motivation. In Gilman, R., Huebner, E. S., e Furlong, M. J. (Eds.). **Handbook of positive psychology in schools**. Routledge/Taylor & Francis Group, 2009.

PAJARES, F.; VALIANTE, G. Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. **The Journal of Educational Research** 90(6): p. 353-360, 2012.

PAJARES, F.; JOHNSON, M.J.; USHER, E.L. Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. **Research in the Teaching of English**. 42 (1), August. P. 104 – 120, 2007.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self- Concept, and School Achievement. In R. J. Riding, e S. G. Rayner (Eds.), **International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception** Vol. 2, p. 239-265. Ablex, 2001.

PAJARES, F.; KRANZLER, J. Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. **Contemporary Educational Psychology**, 20(4), p. 426-443, 1995.

PAJARES, F.; VALIANTE, G. Grade level and gender differences in the writing self- beliefs of middle school students. **Contemporary Educational Psychology**, 24, p. 390-405, 1999.

PAJARES, F.; VALIANTE, G. Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? **Contemporary Educational**

Psychology, 26, p. 366-381, 2001.

SKAALVIK, E.M.; FEDERICI, R.A.; KLASSEN, R.M. Mathematics achievement and self-efficacy: relations with motivation for mathematics. **International Journal of Educational Research**, 72, p.129-136, 2015.

SILVA, J.; BELTRAME, T. S.; VIANA, M. S.; CAPISTRANO, R.; OLIVEIRA, A. V. P. Autoeficácia e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro. p. 411-420, 2014.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy Perspective on Academic Behavior. **Educational Psychologist**. 4 (1), p. 48-58, 1984.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and classroom learning. **Psychology in the Schools**, 22(2), p. 208-223, 1985.

SCHUNK, D.H. Self-efficacy and education and instruction. In: Maddux, J.E. (ed) **Self- efficacy, adaptation and adjustment-theory, research, and application**. p.281-303, 1995.

SCHUNK, D. H. Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, e T. Urdan (Eds.), **Educational psychology handbook: Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues** (pp. 101–123). **American Psychological Association**, 2012

SCHUNK, D. H.; DiBenedetto, M. K. Academic self-efficacy. In M. J. Furlong, R. Gilman, e E. S. Huebner (Eds.), **Educational psychology handbook series. Handbook of positive psychology in schools** (pp. 115-130). Routledge/Taylor & Francis Group, 2014.

SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. Motivation and social cognitive theory. **Contemporary Educational Psychology**, 60, Article 101832, 2020.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L. Self-Efficacy Development in Adolescence. In: Pajares, Frank; Urdan, Tim (ed) Self-efficacy beliefs of adolescents. **Information Age Publishing**. p.71-96, 2006.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), **Development of achievement motivation**, (pp. 15-31). Academic Press, 2002.

SCHUNK, D.H.; PAJARES, F. The development of academic self-efficacy. In: Wigfield, A, ECCLES, J. (Eds), **Development of achievement motivation**. Academic Press, 2005. Capítulo disponível em: www.eric.ed.gov. Acesso em: 26 de mai 2005.

SHELL, D. F.; COLVIN, C.; BRUNING, R. H. Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement- level differences. **Journal of Educational Psychology**, 87, 3867398, 1995.

SMITH, H. M.; BETZ, N. E. Development and Validation of a Scale of Perceived Social Self-Efficacy. **Journal of Career Assessment**. v.8, n.1, p. 283-301, 2001.

UITTO, A. Interest, attitudes, and self-efficacy beliefs explaining upper-secondary school students' orientation towards biology-related careers. **International Journal of Science and Mathematics Education 2014**, 2014 National Science Council.

USHER, E. **Tracing the origins of confidence: a mixed methods exploration of sources of self-efficacy beliefs in mathematics**. 379p (Tese de doutorado), Emory University, 2007.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Source of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, Volume 12, p.7-16, 2006.

WEBB-WILLIAMS, J. Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: Students'

and teachers' perspectives. **Educational Research and Reviews**. 9(3), p. 75-82, 2014.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy and educational development In Bandura, A. (Ed.).

Self-efficacy in changing societies. Cambridge University Press, 1995.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, p. 663-676, 1992.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescent's development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: F. Pajares & Urdan, T. (pp. 45-69). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. IAP (Information Age Publishing). USA, 2006.

ZIMMERMANN, B. J.; RISEMBERG, R. Self-Regulatory Dimensions of Academic Learning Motivation. In G. D. Phye (Ed.), **Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge**. Academic Press, 1997.<http://dx.doi.org/10.1016/b978-012554255-5/50005-3>

ANEXOS

Apêndice 1 – Termos de utilizados na pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Apêndice 2 - Sobre as decisões a respeito dos instrumentos utilizados na coleta1 da pesquisa –
agosto 2019 - 26/08/2019



**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO COLÉGIO
PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



Apêndice 1 – Termos de utilizados na pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL
LEGAL**

Número CAAE 13472819.6.0000.9047

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor

_____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada *Sucesso escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia*, que diz respeito a um projeto realizado pela Organização da Sociedade Civil Teoria Social Cognitiva (TSC) – Centro de Estudos e Pesquisas em parceria como Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. Participarão da pesquisa estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II. A pesquisa será feita no ... (retirado para manter o anonimato das escolas)

1. OBJETIVOS: (1) fazer um amplo diagnóstico dos níveis de eficácia percebida por estudantes das séries finais do ensino fundamental público (ou seja, conhecer como os estudantes percebem a própria capacidade de aprender); (2) demonstrar as fontes da variação entre estudantes e escolas (isto é, saber quais as diferenças de percepção sobre a aprendizagem, existentes entre os estudantes e estudantes e entre as escolas participantes); (3) apontar recomendações que propiciem o fortalecimento das crenças de autoeficácia (em síntese, propor, a partir dos resultados da pesquisa, recomendações que possam melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos estudantes).

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: responder a oito baterias de perguntas aplicadas em três momentos do semestre letivo, e eventualmente, conversar com pesquisadores. Para o estudante responder as perguntas será usado um tablet (dispositivo digital sem internet / offline) ou computador da escola, e a conversa com pesquisadores será gravada em áudio. Tanto as baterias de perguntas como as conversas com pesquisadores têm como tema central as percepções dos estudantes sobre a forma eles/elas aprendem e como lidam com vários assuntos em âmbito escolar. Cada momento

da pesquisa está previsto para ocupar um tempo de aula de aproximadamente 20 minutos. A pesquisa será feita no turno letivo em que o(a) menor estuda, em horário e local previamente acordado com o(a) responsável pela Coordenação Pedagógica da escola e sem prejuízo das atividades escolares.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser considerado mínimo. Ao ler os itens dos questionários e ao ouvir as perguntas feitas pelos pesquisadores nas conversas, o(a) menor poderá se sentir constrangido(a), desconfortável, estressado(a) ou cansado(a), por revelar pensamentos e sentimentos sobre a forma como aprende, por exemplo, nunca revelados por ele(a). Outro possível risco é tomar o tempo do(a) menor ao responder as perguntas e conversa. Ressaltamos que os pesquisadores envolvidos estão devidamente habilitados para aplicar as perguntas e realizar a conversa a fim de proteger o(a) menor e minimizar esses inconvenientes, ele(a) pode deixar de responder a qualquer pergunta constrangedora ou mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Além disso, a realização dos questionários e das entrevistas será feita em local reservado e adequado; os pesquisadores se comprometem a ficar atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto apresentados pelo(a) menor; asseguram a confidencialidade das informações que o(a) menor irá apresentar, e a privacidade e proteção da imagem dele(a) e garantem o respeito aos seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como aos seus hábitos e costumes. A pesquisa não traz benefícios diretos para o(a) menor. Por outro lado, indiretamente, os resultados podem colaborar para a melhoria das práticas pedagógicas e para a melhoria dos resultados nos índices de desempenho e permanência no sistema escolar. Os resultados também ajudarão na criação de diretrizes para formação docente.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar será protegida. Só algumas pessoas envolvidas na pesquisa saberão quem é o estudante, por conta da necessidade de identificação para a realização do convite para participação do momento de conversa com os pesquisadores. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é

voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para o(a) menor. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.



**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO COLÉGIO
PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:
você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(as) pesquisador(as) responsáveis pela pesquisa pelos seguintes contatos: Roberta Gurgel Azzi pelo telefone (xx) xxxxxx e pelo e-mail betazzi@uol.com.br ou Kátia Regina Xavier Pereira da Silva pelo telefone (xx) xxxxx e pelo e-mail katiaxavier@cp2.g12.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do
menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ____/____/____
---	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o
Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor
participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
---------------------------------	----------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email:
cep@cp2.g12.br Site :
<http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Texto do TALE que foi apresentado aos estudantes antes de cada
coletade captação de respostas

Ministério da Educação
Colégio Pedro II Comitê de Ética em Pesquisa CEPII/CPII



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido Online Número
CAAE13472819.6.0000.9047

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa Sucesso escolar: em busca de estratégias para o fortalecimento de crenças de eficácia. Queremos saber como você lida com questões ligadas ao estudo, às relações sociais e às suas emoções em algumas situações do dia a dia e queremos conhecer informações sobre seus dados pessoais.

Procedimentos

As pessoas que irão participar desta pesquisa são estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para participar deste estudo, você precisará responder a oito baterias de perguntas com a possibilidade de você ser futuramente convidado a nos contar mais sobre os assuntos escolares. A participação em cada uma das situações deverá levar mais ou menos 20 minutos.

Desconfortos e riscos

Responder a pesquisa em um tablet é considerado seguro, mas é possível você se sentir constrangido(a), desconfortável, estressado(a) ou cansado(a) por revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados por você sobre a forma como você aprende.

Caso aconteça algo errado, você pode procurar as pesquisadoras: Roberta Gurgel Azzi pelo telefone (xx) xxxxx e pelo e-mail betazzi@uol.com.br ou Kátia Regina Xavier Pereira da Silva pelo telefone (xx) xxxxx e pelo e-mail katiaxavier@cp2.g12.br.

Benefícios

A pesquisa não traz benefícios diretos para você. Por outro lado, indiretamente, os resultados podem colaborar para a melhoria da forma como os professores ensinam e para a melhoria dos resultados nos índices de desempenho e de permanência no sistema escolar. Os resultados também ajudarão na criação de orientações para formação de professores.

Participação voluntária

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. Fique à vontade para conversar com seus responsáveis sobre a pesquisa. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que sua identidade será preservada e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe envolvida com a pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

Consentimento

Eu li este termo e aceito participar da pesquisa.

Aceito participar

Não aceito participar

Apêndice 2

SOBRE AS DECISÕES A RESPEITO DOS INSTRUMENTOS
UTILIZADOS NA coleta¹ DA PESQUISA – AGOSTO
2019 - 26/08/2019

Esse é um documento resumo de um longo processo de discussão, testagem e considerações trocadas entre a equipe de pesquisa, contando como as contribuições do supervisor do projeto.

Porque usamos escala de 5 pontos

Os 5 pontos utilizados: Nada, pouco, mais ou menos, capaz, muito capaz

Passamos muito tempo pensando em sobre qual escala utilizar. Olhamos muitos estudos e existe muita variação, por exemplo, em levantamento em 160 artigos brasileiros que estão sendo analisados por uma pesquisa em andamento encontramos:

Variação de pontos nas escalas

- 6 (nada confiante a muito confiante)
- 0 a 100 (nenhuma confiança a absoluta confiança)
- 5 “Concordo totalmente” a “Discordo totalmente”
- 5 (nunca a todos os dias)
- 1 a 7) 7 = (not at all true to exactly true)
- 9 from none at all to a great deal.
- 0 a 100 (intervalos de 10) (Não consigo fazer a consigo fazer com o máximo de confiança)
- 6 (strongly disagree to strongly agree)
- 1 a 5 (nada confiante a totalmente confiante)
- 2 (sim ou não)
- 10 (pouco confiante a totalmente confiante)
- 5 (nada fácil a muito fácil)
- 7 (pouco capaz a muito capaz)
- 10 (pouco capaz a muito capaz)
- 10 a 100 (quase sem certeza a certeza absoluta)
- 4 (0=nenhuma, 1=pouca, 2=alguma,3=toda);
- 5 (nada capaz a muito capaz)
- 4 (não é verdade a verdade)
- 7 (Nada confiante a Totalmente confiante).
- 4 (fraco a muito)
- 6 (nenhuma confiança = 0, a completamente confiante =5)

No primeiro pré-teste usamos as escalas em seus formatos originais, que variavam entre si. Entretanto, pensando em uma consistência entre baterias de perguntas decidimos usar um mesmo conjunto de respostas, que tivesse algumas características:

- Direção

- Ponto médio
- Tivesse os rótulos visíveis a cada item
- Usasse termos de fácil compreensão pelos estudantes (pouco, + ou -, muito)

Escolhemos usar o termo capaz por, novamente, acreditar que seria compreensível aos estudantes e por medir capacidade, termo comumente utilizado para a investigação do constructo de interesse. De qualquer forma, colocamos no primeiro enunciado as opções de resposta para que os estudantes se familiarizassem com seu uso: Indique quanto você se acredita capaz de...

Ordem das baterias

Começamos com algumas perguntas que usassem o mesmo enunciado e conjunto de respostas, mas que fossem com tarefas mais objetivas e não ligadas ao desempenho escolar: levantar sacos de açúcar. Em um segundo momento perguntamos sobre as crenças de autoeficácia em relação à leitura e escrita. Nossa motivação nem foi colocar itens ou baterias que exigissem mais de memória ou interpretação – não estava claro qual bateria exige mais engajamento cognitivo dado que as disciplinas tratam de tarefas específicas enquanto as relacionadas aos estudos e aprendizagem, social etc são mais genéricas. Essas escalas ficariam entre as específicas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nossa prioridade foi colocar a bateria de Matemática por último por acreditar que essa bateria poderia produzir mais efeitos sobre as outras respostas. Essa bateria também aborda item mais ligado a fontes de construção de autoeficácia, aspecto que não queríamos abordar em outro momento, até porque o projeto prevê um segundo momento de coleta de dados que busca explorar aspectos relacionados com a constituição da crença.

Outra razão é que decidimos realizar um pequeno experimento para testar eventual influência na ordem de apresentação de questões e problemas matemáticos.

O experimento com ordem de questões diferenciada tem o seguinte desenho: Grupo controle

G _controle – só

bateria de itens

Grupos

experimentais

G_SF – Problemas seguidos da bateria de itens

G_CF – Problemas seguidos de feedback sobre desempenho e depois por
bateria de itens A proposta é analisar as seguintes comparações:

G_C com G_SF – eventual diferença entre os grupos estaria ligada a ter
resolvido o problema G_SF com G_CF - eventual diferença entre os grupos
estaria ligada a ter recebido feedback