

## RESSALVA

Atendendo solicitação da autora, o texto completo desta tese será disponibilizado somente a partir de 20/10/2023.

**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	<p>Pedersen, Simone Alves</p> <p>Crenças de autoeficácia para escrita e leitura de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental / Simone Alves Pedersen. -- Rio Claro, 2022</p> <p>122 p. : il., tabs.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientador: Roberto Tadeu Iaochite</p> <p>1. Crenças de Autoeficácia. 2. Crenças de autoeficácia para escrita. 3. Crenças de autoeficácia para leitura. 4. Estratégias de aprendizagem. 5. Metacognição. I. Título.</p>
-------	---

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.

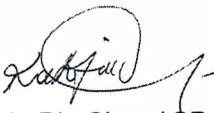
## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

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


**AUTORA: SIMONE ALVES PEDERSEN**

**ORIENTADOR: ROBERTO TADEU IAICHITE**

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

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

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

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

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

Prof. 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,  
antepero  
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 - Coletas 1 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 2 .....	68

## 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 “juízos 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?”.

## 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; JOHSON; 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 à atividades realizadas dentro de suas casas, evitando-se atividades relacionadas as 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 afirmativaencontra 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 teoria teórica, 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 para 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.

De todo 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](http://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.; CLEARLY, 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>