

Amanda Lays Monteiro Inácio



**ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE
AUTOEFICÁCIA PARA A COMPREENSÃO DE LEITURA**

Apoio:



**CAMPINAS
2021**

Amanda Lays Monteiro Inácio

**ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE
AUTOEFICÁCIA PARA A COMPREENSÃO DE LEITURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São
Francisco, Área de Concentração - Avaliação
Psicológica, para obtenção do título de Doutor.

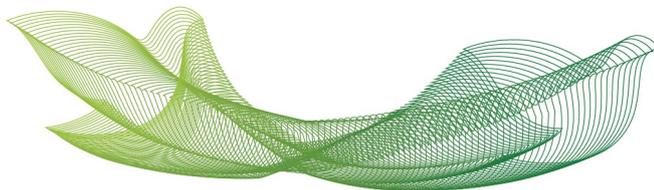
ORIENTADOR(A): RODOLFO AUGUSTO MATTEO AMBIEL

CAMPINAS
2021

157.93 Inácio, Amanda Lays Monteiro.
l32e Estudos psicométricos da escala de autoeficácia para a
compreensão de leitura / Amanda Lays Monteiro Inácio –
Campinas, 2021.
120 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Rodolfo Augusto Matteo Ambiel.

1. Psicometria. 2. Ensino básico. 3. Leitura. 4. Teoria social
cognitiva. I. Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo. II. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

Amanda Lays Monteiro Inácio defendeu a tese “**ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA A COMPREENSÃO DE LEITURA**” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 22 de outubro de 2021 pela Banca Examinadora constituída por:

Prof. Dr. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
Examinadora

Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
Examinadora

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Examinadora

Profa. Dra. Thatiana Helena de Lima
Examinadora

Dedicatória

*Aqueles que passam por nós não vão sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Para Ariel.

Agradecimentos

À **Deus**,
que com sua infinita bondade e constante presença
me conduziu para que chegasse até aqui.

Aos meus **queridos pais**,
fonte inesgotável de amor, cuidado e colo nos momentos difíceis.
Como sou grata por terem me escolhido.

Ao meu **amado Leandro**,
por acreditar em mim e auxiliar para que cada sonho seja possível.

À minha **querida e amorosa família**,
por me ensinar a valorizar o bem mais precioso da vida.

À **Profa. Dra. Acácia**,
que ao longo desses anos, além de orientadora, com suas exímias competências
reconhecidas por todos, se fez um grande exemplo de resiliência e humanidade.

Ao **Professor Dr. Rodolfo Ambiel**,
que me apoiou prontamente diante da necessidade e se faz hoje
um dos meus maiores exemplos de docência com amor.

Aos **membros da banca**,
pela disponibilidade e gentileza em compartilhar seu tempo e conhecimento,
trazendo valiosas contribuições à elaboração deste trabalho.

Aos **professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Psicologia**,
pelas contribuições trazidas durante as disciplinas e por compartilharem seus
conhecimentos e experiências. Minha gratidão pela acolhida e pela partilha,
em especial, Gustavo, Drica, Andreia, Jennifer, Bruno, Gabriel, João Lucas,
Paulinha e André.

As preciosas companheiras no estudo das habilidades linguísticas,
Profa. Acácia, Neide, Thati, Katya e Drica. É uma honra aprender tanto com vocês.

As queridas amigas, **Daiane, Maria Luzia, Andrea Beluce, Gracielly e Patrícia Emi**,
pela cumplicidade e generosidade que tornam cada momento ainda mais especial.

À professora e amiga **Katya Luciane de Oliveira**,
Obrigada por acreditar em mim e por ser um grande exemplo como docente e ser humano.

Às **instituições, pais e alunos**,
em especial Marlene e Raquel, minha gratidão por contribuírem
prontamente com este trabalho e com o conhecimento científico.

À **CAPES**, pelo financiamento da pesquisa.

*É preciso que a leitura seja um ato de
amor.*

Paulo Freire

Resumo

Inácio, A. L. M. (2021). *Estudos Psicométricos da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Swift.

As crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura referem-se ao julgamento do indivíduo sobre a sua própria capacidade de obter sucesso na atividade de compreender efetivamente aquilo que lê. No âmbito escolar, crenças mais elevadas auxiliam o estudante a se engajar no aprimoramento da habilidade de compreensão, o que contribui para com o desempenho escolar e para com a possibilidade da formação de leitores mais autônomos e críticos. Aliado a isso, estudos indicam a relevância de fatores como a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem como associados às crenças de autoeficácia e à compreensão de leitura. Em face ao exposto, objetiva-se no presente estudo a elaboração da Escala de Autoeficácia para Compreensão de Leitura (EACL) e a investigação de suas propriedades psicométricas, por meio de três artigos. O primeiro visa levantar a produção científica concernente à autoeficácia para compreensão de leitura e os instrumentos e técnicas utilizadas para sua avaliação publicados entre os anos de 2011 e 2020, sendo recuperados 25 estudos nas bases *PePSIC*, *SciELO*, *PsycINFO*, *ERIC*, *Redalyc* e *ERIC*. Na sequência, o segundo artigo objetiva a elaboração da EACL e, para isso, contempla suas evidências de validade de conteúdo, verificadas por meio da análise de quatro juízes especialistas e 28 alunos do Ensino Fundamental e Médio para o estudo piloto. A estrutura interna foi aferida por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), realizada com 372 estudantes dos estados do Paraná e de São Paulo. Nesse estudo, também foram averiguadas as estimativas de fidedignidade, consideradas satisfatórias e evidências de validade de critério concorrente do instrumento no que se refere à frequência, gosto e autopercepção frente à compreensão de leitura. Por fim, o terceiro artigo diz respeito à caracterização da amostra de 372 estudantes do Ensino Básico no que tange à autoeficácia para compreensão de leitura, motivação para aprender e estratégias de aprendizagem, apresenta diferenças na EACL quanto ao ano escolar e dados de reprovações anteriores e confere à verificação das evidências de validade baseadas em medidas que avaliam construtos relacionados, a saber, motivação e estratégias de aprendizagem. Espera-se que a EACL possa contribuir com a literatura científica e enquanto uma medida confiável para a verificação e análise do modo como os alunos percebem sua capacidade de compreender o que leem. Dessa forma, poderá constituir-se em uma importante ferramenta auxiliar para a área psicoeducacional no Brasil, em vias de prevenção e intervenção ante o domínio da compreensão de leitura.

Palavras-chave: ensino básico, leitura, psicometria, teoria social cognitiva.

Abstract

Inácio, A. L. M. (2021). *Psychometric studies of the self-effectiveness scale for reading understanding*. Master's Thesis, Post-Graduate Studies in Psychology, University San Francisco, Swift.

Self-efficacy beliefs for reading comprehension refer to the individual's judgment about their own ability to succeed in the activity of effectively understanding what they read. At the school level, higher beliefs help the student to engage in the improvement of comprehension skills, which contributes to school performance and to the possibility of training more autonomous and critical readers. Allied to this, studies indicate the relevance of factors such as motivation to learn and learning strategies as associated with self-efficacy beliefs and reading comprehension. Considering the above, the objective of this study is to elaborate the Self-Efficacy Scale for Reading Comprehension (EACL) and to investigate its psychometric properties, through three articles. The first aims to raise the scientific production concerning self-efficacy for reading comprehension and the instruments and techniques used for its assessment published between 2011 and 2020, with 25 studies being retrieved in the PePSIC, SciELO, PsycINFO, ERIC, Redalyc and ERIC databases. Subsequently, the second article aims to prepare the EACL and, for this, contemplates its evidence of content validity, verified through the analysis of four expert judges and 28 elementary and high school students for the pilot study. The internal structure was measured through Confirmatory Factor Analysis (CFA), carried out with 372 students from the states of Paraná and São Paulo. In this study, reliability estimates were also investigated, which were considered satisfactory and evidence of the validity of the instrument's concurrent criterion in terms of frequency, taste and self-perception in terms of reading comprehension. Finally, the third article concerns the characterization of the sample of 372 Basic Education students regarding self-efficacy for reading comprehension, motivation to learn and learning strategies, it presents differences in the EACL regarding the school year and data from previous failures and provides verification of validity evidence based on measures that assess related constructs, namely, motivation and learning strategies. It is hoped that the EACL can contribute to the scientific literature and as a reliable measure for the verification and analysis of how students perceive their ability to understand what they read. In this way, it may constitute an important auxiliary tool for the psychoeducational area in Brazil, in the process of prevention and intervention in the field of reading comprehension.

Keywords: basic education, reading, psychometrics, social cognitive theory.

Resumen

Inácio, A. L. M. (2021). *Estudios psicométricos de la escala de autoeficacia para la comprensión lectora*. Tesis Doctoral, Programa de Estudios de Posgrado en Psicología, Universidad San Francisco, Swift.

Las creencias de autoeficacia para la comprensión lectora se refieren al juicio del individuo sobre su propia capacidad para tener éxito en la actividad de comprender efectivamente lo que lee. En el ámbito escolar, las creencias superiores ayudan al alumno a involucrarse en la mejora de las habilidades de comprensión, lo que contribuye al desempeño escolar y a la posibilidad de formar lectores más autónomos y críticos. Aliado a esto, los estudios señalan la relevancia de factores como la motivación para aprender y las estrategias de aprendizaje asociadas a las creencias de autoeficacia y comprensión lectora. A la luz de lo anterior, el objetivo de este estudio es elaborar la Escala de Autoeficacia para la Comprensión Lectora (EACL) e investigar sus propiedades psicométricas, a través de tres artículos. El primero tiene como objetivo elevar la producción científica sobre la autoeficacia para la comprensión lectora y los instrumentos y técnicas utilizados para su evaluación publicados entre 2011 y 2020, con 25 estudios recuperados en las bases de datos PePSIC, SciELO, PsycINFO, ERIC, Redalyc y ERIC. Posteriormente, el segundo artículo tiene como objetivo preparar la EACL y, para ello, contempla su evidencia de validez de contenido, verificada a través del análisis de cuatro jueces expertos y 28 estudiantes de primaria y secundaria para el estudio piloto. La estructura interna se midió mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), realizado con 372 estudiantes de los estados de Paraná y São Paulo. En este estudio también se investigaron estimaciones de confiabilidad, las cuales fueron consideradas satisfactorias y evidencian la validez del criterio concurrente del instrumento en términos de frecuencia, gusto y autopercepción en cuanto a comprensión lectora. Finalmente, el tercer artículo se refiere a la caracterización de la muestra de 372 estudiantes de Educación Básica en cuanto a autoeficacia para la comprensión lectora, motivación para aprender y estrategias de aprendizaje, presenta diferencias en la EACL con respecto al año escolar y datos de fracasos anteriores y proporciona verificación de evidencia de validez basada en medidas que evalúan constructos relacionados, a saber, la motivación y las estrategias de aprendizaje. Se espera que la EACL pueda contribuir a la literatura científica y como una medida confiable para la verificación y análisis de cómo los estudiantes perciben su capacidad para comprender lo que leen. De esta manera, puede constituir una importante herramienta auxiliar para el área psicoeducativa en Brasil, en el proceso de prevención e intervención en el campo de la comprensión lectora.

Palabras clave: educación básica, lectura, psicometría, teoría cognitiva social.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Sumário

Apresentação.....	1
Introdução	4
Artigo 1 - Autoeficácia para a compreensão de leitura: revisão de literatura.....	19
Introdução	22
Método	25
Resultados e Discussão	26
Considerações Finais.....	36
Referências.....	38
Artigo 2 – Elaboração e estudos psicométricos da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura.....	43
Introdução	46
Método	49
Resultados	58
Discussão	63
Referências.....	68
Artigo 3 - Validade preditiva e de critério da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura	72
Introdução	75
Método	79
Resultados e Discussão	82
Considerações Finais.....	88
Referências.....	90
Considerações Finais.....	95
Referências.....	98
Apêndices.....	106
Apêndice 1 – Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura (EACL).....	107

Apresentação

A educação é um bem coletivo indispensável enquanto fator de desenvolvimento social, qualificação profissional e promoção da cidadania, apresentando grande impacto nas demais condições de vida dos seres humanos (Goldemberg, 1993). Ela possibilita a organização de uma sociedade mais democrática, na qual a elevação do nível educacional de um país deve ser um dos objetivos prioritários das políticas de estado. Quanto ao sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino formal apresenta contradições, considerando seus problemas de acesso e de permanência, bem como a qualidade da educação ofertada. A proposta de uma educação para todos ainda é utópica, tal como destacado por Ferreira e Silva (2017), e as dificuldades encontradas na organização da Educação Básica atualmente são reflexo de um processo de democratização tardio e inacabado de uma educação que deve ser pública e para todos.

Os pressupostos problematizados acerca da configuração educacional no Brasil fazem parte do interesse da pesquisadora desde a iniciação científica, quando na graduação em Psicologia, tendo perdurado ao longo do mestrado em Educação. Nessa ocasião (Inácio, 2018; Inácio et al., 2020), os construtos estudados, a saber, estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem, compreensão de leitura e desempenho escolar no ensino médio público e particular fizeram surgir uma série de questões sobre a aprendizagem dos estudantes, que ao serem respondidas, suscitaram interesse em um construto em especial, a compreensão de leitura. Isso porque a compreensão daquilo que é lido possibilita ao indivíduo maior inserção e entendimento da sociedade, fortalecendo seu papel de protagonista da própria vida, permitindo-lhe fazer escolhas e ser crítico, valendo-se dos diversos conhecimentos apreendidos e interpretados (Scott, 1996).

Além disso, o interesse advém dos resultados de indicadores educacionais do Brasil, retratados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

que evidenciam índices preocupantes quanto à leitura proficiente, com compreensão efetiva do conteúdo lido (Brasil, 2018). Tal quadro é exibido em todo o Ensino Básico, com agravantes no que se refere ao Ensino Médio, etapa que vem apresentando novos desafios causados por sua própria expansão, bem como pelas importantes mudanças no âmbito educacional, político e cultural brasileiro. Há que se considerar também que o baixo desempenho apresentado pelos estudantes pode afetar sua crença na capacidade de realizar determinadas atividades. Desse modo, o nível em que os estudantes se sentem capazes de compreender aquilo que leem, indicador esse que pode ser evidenciado com base nas crenças de autoeficácia, torna-se parte do interesse de pesquisa da presente Tese. O construto é importante, ainda, pelo fato de estar associado a maiores níveis de motivação e desempenho escolar, além do emprego de estratégias de aprendizagem adequadas, podendo afetar a aquisição dos conhecimentos de modo substancial (Bagci & Unveren, 2020; Bandura, 1993; Bzuneck, 2001; Habibian & Roslan, 2014; Schunk & Pajares, 2009).

Em face dessas considerações, a Tese tem por objetivo a elaboração da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura (EACL) e verificação de suas propriedades psicométricas. Espera-se que o instrumento possa contribuir com a literatura científica e enquanto uma medida confiável para a verificação e análise do modo como os alunos percebem sua capacidade de compreender aquilo que leem. Dessa forma, poderá constituir-se em uma importante ferramenta auxiliar de ação docente para a área psicoeducacional no Brasil, em vias de prevenção e intervenção perante o domínio da compreensão de leitura.

Tal proposição torna-se relevante, especialmente considerando o resultado de pesquisas que mostram que as crenças de autoeficácia podem ser utilizadas em benefício do aluno, corroborando sobremaneira no desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, interações cognitivas mais ricas, bem como uma melhor compreensão de leitura (Carroll & Fox, 2017; Epçaçan & Demírel, 2011; Habibian & Roslan, 2014; Kula & Budak, 2020; Yogurtsçu, 2013).

No entanto, tais pesquisas apresentam limitações importantes, tanto no que se refere à especificidade de suas amostras, realizada com o público da Turquia e Inglaterra, por exemplo, como aos instrumentos utilizados, principalmente no que tange às propriedades psicométricas, sendo que a proposta da presente Tese tem por objetivo suprir a lacuna referente a estas limitações, mediante a elaboração de um instrumento desenvolvimento com base na realidade educacional brasileira.

O presente trabalho está organizado do seguinte modo: a introdução traz um panorama das contribuições da Teoria Social Cognitiva (TSC) e autoeficácia no campo educacional. Logo, são expostas as variáveis relacionadas ao que se pretende investigar, a saber, a motivação com base na Teoria de Metas de Realização e estratégias de aprendizagem. Na sequência, elucida-se a diferenciação entre uma leitura de decodificação e a compreensão de leitura, sendo trazidos os aspectos cognitivos relacionados a ambos os processos e aprofundado o construto da compreensão de leitura, haja vista ser ele o foco da referida Tese.

Em seguida estão dispostos os três artigos, sendo que o primeiro contempla uma revisão de literatura sobre o tema em questão, o segundo abarca a elaboração da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura e o terceiro contempla suas evidências de validade de critério concorrente e evidências de validade baseadas em medidas que avaliam construtos relacionados, tais quais, motivação e estratégias de aprendizagem. Por fim, são apresentadas as considerações finais da presente Tese, as referências dos estudos citados e os apêndices.

Introdução

Entre as diversas perspectivas teóricas em psicologia, a Teoria Social Cognitiva (TSC) tem sido explorada no campo educacional como importante contribuição para os processos de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2003). A TSC é uma teoria psicológica desenvolvida por Albert Bandura ao longo de sua trajetória profissional iniciada em 1954. Conforme Azzi, et al. (2016), a literatura educacional que explora a perspectiva banduriana é vasta e revela a contribuição de outros autores, como Dale Schunk (2015), Barry Zimmerman (2000), Anita Woolfolk Hoy (2005), Frank Pajares (2008), entre outros. Ressalta-se que a teoria em questão foi escolhida para embasar os pressupostos do presente estudo.

De acordo com a TSC o indivíduo é um ser intencional, capaz de se autorregular e agenciar-se no processo de aprendizagem de novos comportamentos, a fim de favorecer o cumprimento de seus objetivos, haja vista que possui crenças relacionadas à própria inteligência, habilidades e conhecimentos (Iaochite, 2017). Destarte, o funcionamento humano, segundo Bandura (1986), é produto de processos complexos que permanecem em constante interação de influências recíprocas entre o sujeito, seus comportamentos e as mudanças causadas por ele no ambiente em que vive, enquanto agente de sua própria vida.

A concepção de agência pessoal na perspectiva de Bandura (1986, 1997) diz respeito ao agir intencionalmente nos mais diversos cenários – educacional, político, econômico, social, familiar, entre outros. Diante do cenário, o construto da autoeficácia foi desenvolvido por Bandura (1977) e continua sendo estudado em diferentes áreas do conhecimento, domínios e culturas. Conceitualmente, as crenças de autoeficácia se referem ao julgamento do indivíduo nas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação requeridos para alcançar seus objetivos, exercendo um papel preditivo e mediador do comportamento humano. Para o autor, as crenças de autoeficácia são o mecanismo central da agência humana, posto que se

referem ao exercício de controle sobre o próprio funcionamento e sobre os eventos ambientais (Bandura, 1997).

Cabe ressaltar que essas crenças podem se manifestar de formas distintas, a depender de uma série de fatores e, assim, devem ser analisadas mediante certos domínios. Isso significa dizer que não se pode medir a autoeficácia geral de um indivíduo, pois os níveis das crenças de autoeficácia se alteram em relação às atividades, assim como podem se modificar em diferentes momentos (Bandura, 1986, 1997; Iaochite, 2017; Iaochite et al., 2016). Com base nessa asserção, a autoeficácia no contexto educacional, mais precisamente voltada ao domínio da compreensão de leitura, constitui-se como foco de interesse do presente estudo, que tem por objetivo a elaboração e a busca das propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura, destinada aos estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Estudos relativos às crenças de autoeficácia no campo educacional indicam que o sucesso do aluno está relacionado com a sua motivação para aprender (Bzuneck, 2001, 2009; Habibian & Roslan, 2014; Schunk & Pajares, 2009), razão pela qual o construto da motivação foi eleito para compor esta Tese. Bandura (1993) assegura que, com base naquilo que o aluno se sente capaz de fazer, ele atribuirá metas para si mesmo, persistirá por mais ou menos tempo na tarefa, empreenderá mais esforços na execução da atividade e agirá de formas distintas em situações de fracasso escolar. Assim, quanto mais fortes as crenças de autoeficácia, mais complexas serão as metas estabelecidas pela pessoa para si mesma. O autor evidenciou também a necessidade de uma forte crença de autoeficácia para que o indivíduo permaneça orientado às tarefas, enfrente as demandas situacionais e os eventuais fracassos. Assim, aqueles que possuem crenças mais elevadas tendem a organizar melhor seu pensamento e executar ações de modo mais satisfatório e comprometido.

Neste estudo decidiu-se pela análise da motivação tendo por base a Teoria de Metas de Realização (Ames, 1992; Elliott & Dweck, 1988). Nela, a motivação é organizada mediante a

Meta Aprender, associada ao esforço e à persistência, com maior interesse pela absorção dos conteúdos, criatividade e emprego de estratégias adequadas, e a Meta Performance, sendo essa última dividida em Performance-aproximação (desejo de parecer inteligente e figurar entre os melhores) e Performance-evitação (receio em parecer incapaz perante os demais).

Aliado a isso, apresentam-se também as estratégias de aprendizagem, conceituadas como técnicas ou métodos que os estudantes empregam para adquirir a informação. Neste estudo, as estratégias de aprendizagem serão dispostas mediante à concepção de Dembo (1994) e Garner e Alexander (1989), que as dividem em cognitivas e metacognitivas. Enquanto as estratégias cognitivas se referem à comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, as estratégias metacognitivas são empregadas para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. Essas estratégias vêm sendo recorrentemente dispostas na literatura como associadas às crenças de autoeficácia dos estudantes, inclusive no contexto da leitura (Bagci & Unveren, 2020; Shi, 2018; Zimmerman et al., 2006), isto porque possibilitam ao aluno aprender mais e melhor, favorecendo também o desempenho escolar. Em face ao exposto, hipotetiza-se que esses dois construtos, tão relevantes ao contexto psicoeducacional, estejam associados a níveis mais elevados das crenças de autoeficácia dos estudantes, conforme exposto na literatura concernente ao assunto (Bagci & Unveren, 2020; Bzuneck, 2001).

Leitura e Compreensão de Leitura

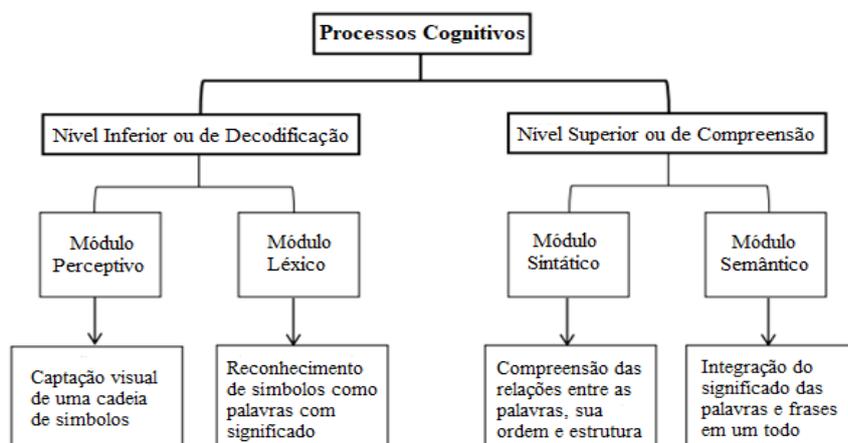
A leitura encontra-se presente nas inúmeras atividades do cotidiano, permitindo o sucesso nas mais diversas áreas de conhecimento durante a escolarização formal, bem como o exercício da cidadania e participação plena na sociedade (Santos et al., 2009). Em uma perspectiva psicolinguística, pode-se inferir que a leitura se desenvolve por meio de dois

processos cognitivos: um de nível inferior relacionado à decodificação e outro de nível superior que diz respeito à compreensão do conteúdo lido (Das et al., 1994).

Ambos os processos supracitados são igualmente importantes para alcançar o domínio da leitura. No entanto, a compreensão não pode ser realizada sem que haja a decodificação. Assim, se não existir a decodificação das palavras, não haverá o desenvolvimento da compreensão de leitura, posto que a compreensão do conteúdo lido exige que os processos de decodificação estejam automatizados (Cruz, 2005, 2007). A Figura 1 esquematiza os processos cognitivos inerentes à função leitora.

Figura 1

Relação entre os Processos Cognitivos Inerentes à Função Leitora (com base em Rodrigues, 2012)



Com base na Figura 1 é possível identificar a existência de processos inerentes ao nível de decodificação e ao nível de compreensão. A decodificação pode ser entendida como a capacidade de reconhecimento das palavras. Para que haja o domínio dessa etapa é necessária a aprendizagem da discriminação e identificação das letras isoladas e em grupo. Além disso, o sujeito precisa entender como os símbolos gráficos se relacionam com seus respectivos sons. O processo de compreensão, por sua vez, caracteriza-se pela integração do conteúdo lido com os

conhecimentos prévios do sujeito, o que permite a apreensão, interpretação e a produção de inferências frente à leitura (Cruz, 2007; Kintsch & Van Dijk, 1978).

A compreensão de leitura é considerada mais complexa, pois envolve aspectos como os objetivos visados pelo sujeito com a leitura, as circunstâncias em que ela ocorre e as características pessoais de quem a realiza (motivação, por exemplo). Também, o ambiente de aprendizagem e a prática leitora devem ser considerados, assim como características relacionadas ao texto em si (graus de dificuldade, sua apresentação, organização e conteúdo) (Corso et al., 2015; Gomes & Boruchovitch, 2009; Kintsch & Van Dijk, 1978).

O processo de aquisição da leitura se inicia com a decodificação e desenvolve-se até a compreensão do conteúdo expresso no texto. Isso significa que ela não pode ser resumida apenas à tradução de grafemas em fonemas, mas deve atingir, como objetivo final, que o leitor compreenda o significado do texto (Lúcio et al., 2017). Assim como o foco da escrita é o de comunicar algum conteúdo, o da leitura deve ser o entendimento do conteúdo. Esse processo envolve aspectos cognitivos diferentes nos níveis Inferior e Superior, que podem ser definidos como perceptivo, léxico, sintático e semântico (Das et al., 1994; Snowling & Hulme, 2013). Tendo em vista o objetivo do presente estudo, os processos inerentes à compreensão de leitura serão mais bem explorados.

A compreensão do que é lido possui implicações em todas as áreas curriculares. Assim, um baixo nível de compreensão de leitura pode comprometer a apreensão dos conhecimentos e, conseqüentemente, o rendimento escolar dos estudantes (Habibian & Roslan, 2014; Oliveira et al., 2016; Santos & Fernandes, 2016). É por meio da compreensão de leitura que o indivíduo se torna um usuário competente da língua materna, o que possibilita a aquisição de conhecimentos e apreensão de diversas habilidades relacionadas ou não com a aprendizagem. Suas contribuições relacionam-se ainda à possibilidade de que o indivíduo compreenda a si mesmo e ao mundo que o cerca, aumentando a perspectiva de entendimento, criticidade e de

ação frente à sociedade (Cunha & Santos, 2019; Oliveira et al., 2016; Santos et al., 2018; Santos & Ferraz, 2017). Desse modo, torna-se relevante analisar as premissas dispostas pelos órgãos governamentais para o desenvolvimento da leitura e, sobretudo, da compreensão de leitura ao longo do processo de escolarização no Ensino Básico.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2019), os documentos que norteiam a Educação Básica são a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Além desses, tem-se mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Os documentos mencionados (LDB, PNE, DCN e BNCC) preconizam que a competência das Linguagens deve permitir às pessoas escolarizadas dominar a norma culta da Língua Portuguesa, assim como construir e aplicar conceitos das diferentes áreas de conhecimento para a compreensão dos fenômenos presentes na sociedade. Alude-se ainda ao desenvolvimento da capacidade de produções textuais orais e escritas, bem como sua compreensão, sendo que o aluno deve ser capaz de identificar e abstrair as ideias principais do texto, podendo analisá-lo de forma crítica. É orientado que o ensino permita o desenvolvimento do domínio ortográfico e uso da linguagem para a expressão de suas ideias, valores e sentimentos. Por fim, o estudante deverá ser capaz de selecionar, organizar, interpretar dados, relacioná-los para tomar decisões, enfrentar problemas, construir argumentações consistentes

e, sobretudo, elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando o ser humano e considerando sua diversidade sociocultural (Brasil, 2019).

Com base nesses pressupostos de orientação da Educação Básica, é esperado que, de modo geral, ao longo do processo de escolarização a criança apresente uma leitura proficiente, com compreensão do conteúdo lido e abstração das ideias presentes no texto. No entanto, alguns indicadores educacionais brasileiros evidenciam uma realidade bastante distinta. Dados da última edição da prova de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) realizada em 2017, identificaram que, de uma escala que variava de 0 a 9, os estudantes do Ensino Fundamental II se situaram no nível 3 de leitura, que engloba a compreensão, análise e interpretação. Os resultados dessa prova relativos ao Ensino Médio revelaram um quadro ainda mais preocupante, tendo em vista que esta etapa escolar vem apresentando resultados baixos e estagnados desde 2009, o que evidencia o pouco desenvolvimento cognitivo dos estudantes brasileiros. No que tange aos resultados do Ensino Médio em Língua Portuguesa, obtidos por meio do Saeb de 2017, apenas 1,6% dos estudantes alcançaram níveis de aprendizagem considerados adequados pelo MEC, o que corresponde ao número estimado de 20 mil estudantes de um total de 1,4 milhão que realizou a prova (MEC, 2018).

Por conseguinte, na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018, o Brasil também obteve resultados alarmantes. No que concerne à leitura, a média de proficiência dos jovens brasileiros foi 413 pontos, o que corresponde a 74 pontos abaixo da média obtida pelos estudantes dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cerca de 50,0% dos estudantes do país alcançaram o Nível 2 (capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver problemas) ou acima em letramento em Leitura.

Embora seja considerado positivo que cerca de metade dos estudantes brasileiros participantes do PISA no ano de 2018 tenham alcançado o Nível 2 ou acima em leitura, a outra

metade não apresentou o nível mínimo de proficiência. Esse resultado pode significar um importante obstáculo no que concerne à progressão dos estudos, oportunidades no mercado de trabalho e participação plena na sociedade (MEC, 2019). Vale ressaltar que esses resultados são muito semelhantes aos encontrados em outros países da América Latina, como a Argentina (402 pontos) e Colômbia (412 pontos), em comparação com os 413 pontos alcançados pelos estudantes brasileiros. O PISA ocorre a cada três anos e assim, seus dados atualizados deveriam se referir ao ano de 2021. No entanto, em decorrência da pandemia da Covid-19, o exame foi adiado para 2022 e os dados mais recentes mencionados na presente Tese remetem à 2018.

Esses resultados sugerem que, de forma geral, os estudantes do Ensino Básico brasileiro, apresentam expressivas dificuldades nas mais diversas áreas relativas à leitura, inclusive em sua compreensão. Tal fato reveste-se de grande importância ao se considerar que pode vir a refletir de forma negativa no desempenho escolar e na criticidade frente à leitura, haja vista a contribuição dessa habilidade para todas as disciplinas escolares e para a inserção social do indivíduo (Cunha & Santos, 2019; Inácio et al., no prelo; Oliveira et al., 2016; Santos & Ferraz, 2017).

Estudos científicos realizados ao longo dos anos vêm corroborando a problemática das dificuldades apresentadas na compreensão de leitura dos estudantes nas diferentes modalidades de ensino no Brasil, a saber, Ensino Fundamental (Oliveira et al., 2016; Santos et al., 2018), Ensino Médio (Inácio et al., 2020; Oliveira et al., 2009) e até mesmo no Ensino Superior (Alcará & Santos, 2015). Nessa direção, cabe ressaltar que o Brasil apresenta uma enorme desigualdade na distribuição da renda e deficiências no sistema educacional, que ultrapassam sobremaneira a questão da área das Linguagens, figurando uma realidade desafiadora aos diversos segmentos da sociedade (Goldemberg, 1993; Inácio, 2018; Krawczyk, 2014). Conforme evidenciado por Ferreira e Silva (2017), o caráter por vezes utópico com o qual as políticas educacionais são constituídas fica em evidência como um dos pontos da problemática enfrentada, visto que a

falta de um alicerce social com a realidade educacional do país traz consequências em curto, médio e longo prazo, tais como a evasão escolar, analfabetismo, desemprego, pobreza, entre inúmeros outros que assolam a população.

Destarte, tem-se que a leitura, e sua compreensão, estimadas no processo de escolarização e preconizadas nos documentos que norteiam a educação básica brasileira (Brasil, 2019), são meios imprescindíveis para o desenvolvimento de um país mais justo e igualitário, com indivíduos esclarecidos e capazes de atuar crítica e reflexivamente perante a sociedade (Santos et al., 2009). Todavia, enquanto a análise da compreensão de leitura parece ser um foco bastante evidenciado nas pesquisas em diferentes etapas de escolarização (Beluce et al., 2018; Santos & Ferraz, 2017; Santos & Fernandes, 2016, entre outros), a avaliação das crenças dos estudantes do sistema educacional brasileiro quanto a capacidade de compreender aquilo que leem se mostra escassa.

Em face das premissas até então mencionadas, torna-se relevante analisar o que vem sendo produzido cientificamente no que tange à temática do presente estudo. Na revisão de literatura realizada por Iaochite et al. (2016) nas bases de dados SciELO, LILACS e Redalyc os autores buscaram analisar a autoeficácia no campo educacional em publicações de periódicos brasileiros entre os anos de 2002 e 2013. Foram utilizados os descritores “auto-eficácia” ou “autoeficácia” (devido às novas regras ortográficas) e “eficácia pessoal”, que deveriam aparecer no título das pesquisas publicadas em periódicos brasileiros. Foram encontrados pelos autores 15 artigos para análise, sendo que 11 empregavam escalas como instrumentos para obtenção de dados. Aqueles que não utilizavam escalas faziam uso de questionários abertos e roteiros de observação comportamental. Dos 11 estudos que faziam uso de escalas, apenas cinco referiam-se a investigações com estudantes do Ensino Básico. Esses estudos serão descritos sequencialmente em ordem cronológica. Destaca-se que serão trazidas inicialmente as

características de todas as pesquisas e, em seguida, os instrumentos utilizados, a fim de dar ênfase a este último tópico, que é de grande valia para o que é proposto no presente estudo.

Medeiros et al. (2003) realizaram um estudo quanti-qualitativo com 52 alunos, ambos os sexos (não consta prevalência), entre oito e 12 anos (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) do estado de São Paulo, com e sem dificuldade de aprendizagem. Foram empregados um roteiro de observação comportamental e outro denominado como Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia. O objetivo era avaliar aspectos do desempenho acadêmico, relacionando indicadores da produção e do comportamento orientado para aprendizagem com aqueles oriundos da percepção da autoeficácia. As crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem (G1), quando comparadas às crianças com bom desempenho (G2), apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p < 0,001$) em relação aos aspectos avaliados. Dentre esses aspectos consta a autoeficácia, sendo que o grupo de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentou níveis mais baixos nesse construto ($M_{G1} = 12,19$; $M_{G2} = 18,54$).

Em vias de analisar as relações entre o autoconceito, a autoeficácia e o desempenho em matemática dos estudantes, Souza e Brito (2008) investigaram 122 alunos do estado de São Paulo, 51,6% do sexo masculino, com idades entre oito e 13 anos (3ª e 4ª série do Ensino Fundamental), utilizando, dentre outros instrumentos, o Questionário de Autoeficácia. Foi observado pelos autores a existência de correlações positivas significativas, e moderadas, entre autoeficácia e desempenho ($r = 0,44$, $p < 0,001$), e entre autoconceito e desempenho ($r = 0,45$, $p < 0,001$). Foi verificada também relação significativa e forte entre autoconceito matemático e crenças de autoeficácia matemática ($r = 0,76$, $p < 0,001$).

Com o propósito de analisar a relação entre as crenças de autoeficácia escolar e o tipo de orientação motivacional, Martinelli e Sassi (2010) investigaram 141 alunos de oito a 11 anos de idade (2ª a 4ª série do Ensino Fundamental), 53,2% do sexo feminino, do estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Autoeficácia para Alunos do Ensino

Fundamental e a Escala para avaliação da motivação escolar infanto-juvenil (EAME-IJ). Os resultados revelaram correlação positiva e significativa entre autoeficácia geral a motivação intrínseca ($r = 0,21, p < 0,001$) e negativa e significativa entre autoeficácia para o estudo e motivação extrínseca ($r = -0,22, p < 0,008$).

Azzi et al. (2010) buscaram mensurar a autoeficácia acadêmica em 165 alunos do Ensino Médio (1º ao 3º ano) com idades variando entre 14 e 24 anos, 70,1% do sexo feminino, oriundos de instituições públicas e particulares do interior do estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi a Escala de Autoeficácia Acadêmica. Os resultados da pesquisa são trazidos em relação aos itens com maior e menor pontuação, sendo o estabelecimento de um bom relacionamento com o professor, a finalização de trabalhos dentro do prazo, cumprimento das normas da instituição escolar, planejamento de ações para alcançar objetivos e absorção dos conteúdos da disciplina, alguns dos itens em que os estudantes demonstraram crenças de autoeficácia mais altas. Em contrapartida, os itens em que os estudantes demonstraram crenças mais baixas foram relacionados a pedir ajuda aos colegas, contribuir com ideias de melhorias para a escola, buscar informações sobre a escola, estudar quando existem outras coisas para fazer e revisar o conteúdo da disciplina.

Com o objetivo de avaliar a relação entre a autoeficácia, o Raciocínio Verbal e o desempenho acadêmico, Oliveira e Soares (2011) realizaram um estudo com 57 alunos da rede particular (6º e 7º ano do Ensino Fundamental), do estado do Rio de Janeiro, com idades entre 10 e 14 anos, 59,6% do sexo masculino. Os instrumentos utilizados foram o Roteiro de Avaliação de Autoeficácia, a Prova de Raciocínio Verbal da Bateria de Provas de Raciocínio - BPR-5 e as notas das avaliações escolares de Português e Redação.

Os resultados da pesquisa de Oliveira e Soares (2011) evidenciaram que a autoeficácia atuou como preditora ao desempenho acadêmico, sendo que o modelo de regressão pôde explicar 15,2% do fenômeno como demonstrado pelo coeficiente de determinação ($R^2 = 0,152$).

Além disso, o raciocínio verbal foi verificado como um determinante ao desempenho acadêmico, com o modelo de regressão explicando 10,8% do fenômeno como demonstrado pelo coeficiente de determinação ($R^2 = 0,108$). Diante dos resultados, os autores asseguraram a relevância do estudo das crenças de autoeficácia no âmbito escolar, posto que essa variável juntamente com a inteligência, auxiliam na promoção de um melhor desempenho escolar.

Conforme afirmado anteriormente, a apresentação das pesquisas foi dividida em duas partes a fim de descrever com maior detalhamento os instrumentos de autoeficácia no campo educacional, considerando os objetivos da Tese. Assim, a Tabela 1, disposta na sequência, descreve os instrumentos utilizados em cada uma das pesquisas já mencionadas, o número de itens e chave de resposta, objetivos e propriedades psicométricas.

Tabela 1

Descrição dos Instrumentos de Avaliação da Autoeficácia no Campo Educacional

Autores	Instrumento	Nº itens e chave de resposta	Objetivo	Propriedades Psicométricas
Medeiros et al. (2003) / Oliveira e Soares (2011)	Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia	20 itens – sim e não	Autopercepção da criança quanto ao seu desempenho acadêmico frente à atividade e realização escolar.	Não apresenta
Souza e Brito (2008)	Questionário de Autoefic. – Neves e Brito (2001)	13 itens - Likert de cinco pontos	Confiança dos alunos quanto à realização de atividades de Matemática	$\alpha = 0,88$
Martinelli e Sassi (2010)	Escala de Autoeficácia para Alunos do Ensino Fundamental	20 itens - tipo Likert de quatro pontos	Frequência com que a criança se sente capaz de realizar as atividades escolares	$\alpha = 0,79$ em Autoeficácia para o estudo e $\alpha = 0,75$ em autoeficácia para o desempenho acadêmico
Azzi et al. (2010)	Escala de Autoeficácia Acadêmica	31 itens - tipo Likert de sete pontos	Mensuração da autoeficácia acadêmica de alunos do Ensino Médio	Não apresenta

Nota. Elaborado pela autora.

Com base na Tabela 1 e na descrição dos estudos anteriormente mencionados oriundos da pesquisa de Iaochite et al. (2016), cabe a realização de algumas elucidações. Nota-se que nesses estudos, em geral, as crenças de autoeficácia não aparecerem como variável principal, sendo o predomínio dado a outros construtos, tais como o desempenho acadêmico, habilidades metalinguísticas, motivação, entre outros. Além disso, as pesquisas relativas às crenças de autoeficácia associadas ao domínio da compreensão de leitura mostraram-se escassas, assim como aquelas com estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o que indica a necessidade de expandir as investigações sobre a temática com o público em questão e compará-la com outras variáveis psicoeducacionais, conforme objetiva a presente tese.

Outro fator de grande relevância no tocante aos estudos descritos na pesquisa de Iaochite et al. (2016) refere-se às propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados, que em alguns casos não são trazidas e, em outros, são investigadas com reduzido número de participantes (variação de 52 a 165 estudantes), o que pode vir a comprometer os resultados apresentados (*Standards for Educational & Psychological Testing* [AERA et al., 2014]). Diante das limitações mencionadas, verifica-se a importância da realização de novos estudos que venham a contribuir com a área da autoeficácia diante do domínio da compreensão de leitura, objetivo geral do presente estudo.

Com esse propósito, o Artigo 1 da presente tese, intitulado “Autoeficácia para compreensão de leitura: revisão de literatura” objetiva levantar a produção científica concernente à autoeficácia para compreensão de leitura e os instrumentos e técnicas utilizadas para sua avaliação publicados entre os anos de 2011 e 2020 nas bases *PePSIC*, *SciELO*, *PsycINFO*, *ERIC*, *Redalyc* e *ERIC*. Seus resultados envolvem a apresentação de 25 artigos científicos e suas respectivas características em vias de oportunizar uma compreensão mais aprofundada do que vem sendo produzido acerca da temática nacional e internacionalmente.

Em face a escassez de estudos inerentes à autoeficácia para a compreensão de leitura, principalmente no que tange à realidade brasileira, procedeu-se para a elaboração de uma escala de avaliação para esse propósito, resultado do Artigo 2, intitulado: “Estudos iniciais da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura”. O estudo compõe as evidências de validade de conteúdo, estrutura interna e estimativas de fidedignidade, além das evidências de validade de critério concorrente do instrumento no que se refere à frequência, gosto e autopercepção frente à compreensão de leitura.

Após os estudos iniciais da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura, objetivou-se, no Artigo 3, caracterizar as crenças dos estudantes na capacidade de compreender o conteúdo lido, identificar os níveis de motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem empregadas no âmbito escolar e apresentar as evidências de validade de critério concorrente, analisando eventuais diferenças na EACL quanto ao ano escolar e dados de reprovações anteriores. Ainda, buscou-se identificar o poder preditivo da motivação para aprender e das estratégias de aprendizagem em relação às crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura, aferindo assim, evidências de validade baseadas em medidas que avaliam construtos relacionados.

Mediante as acepções teóricas e empíricas, conjectura-se sobre a pertinência da presente Tese, que visa a elaboração e investigação das propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação das crenças de autoeficácia frente à compreensão de leitura no contexto escolar (Unrau et al., 2017). Evidencia-se ainda a importância da temática que é de cunho psicoeducacional, em face da possibilidade de auxílio ao desenvolvimento de estudantes para que compreendam efetivamente aquilo que leem, sintam prazer com a leitura, com ênfase em um protagonismo social e de autonomia perante a própria vida (Inácio et al., no prelo; Santos & Ferraz, 2017; Scott, 1996). Espera-se que o presente estudo venha a contribuir com o fomento de instrumentalização da ação docente frente ao Ensino Básico no Brasil, posto que a realidade

no que se refere à compreensão de leitura encontra-se muito aquém do proposto pelos índices educacionais nacionais e internacionais.

Ainda, torna-se relevante mencionar que os artigos 2 e 3 abarcam a amostra de 372 estudantes do sexto ano nono ano do Ensino Fundamental e dos três anos escolares do Ensino Médio, provenientes do interior do estado do Paraná (58,6%; $n = 218$) e de São Paulo (41,4%; $n = 154$). Inicialmente, era esperado que houvesse dois momentos de coleta dos dados, um para aferir a consistência interna do instrumento e outro referente aos estudos de evidências de validade, incluindo construtos como a inteligência, motivação e a habilidade de compreensão de leitura. No entanto, em decorrência da pandemia da Covid-19 (OMS, 2020), estes foram confeccionados com os dados coletados presencialmente nas escolas durante os meses de outubro e novembro de 2019, ou seja, anteriormente ao contexto pandêmico. A seguir, serão apresentados os três artigos oriundos da presente Tese.

Artigo 1 - Autoeficácia para a compreensão de leitura: revisão de literatura

Autoeficácia para a compreensão de leitura: revisão de literatura

(Título Português)

Self-efficacy for reading comprehension: literature review

(Título Inglês)

Autoeficacia para la comprensión lectora: revisión de la literatura

(Título Espanhol)

Autoeficácia para compreensão de leitura

(Título abreviado)

Resumo

O presente estudo objetivou levantar a produção científica concernente à autoeficácia para compreensão de leitura e os instrumentos e técnicas utilizadas para sua avaliação publicados entre os anos de 2011 e 2020. Dos 123 estudos recuperados mediante análise nas bases PePSIC, SciELO, PsycINFO, ERIC, Redalyc e ERIC, foram incluídos na revisão os 25 que cumpriram os critérios de elegibilidade. Os resultados evidenciaram preponderância das publicações nos anos de 2017 e 2018, com estudos mais voltados para o Ensino Fundamental e Superior. Houve heterogeneidade no que se refere ao país de origem das pesquisas e nos instrumentos de avaliação existentes. Por fim, os domínios das publicações abarcaram o desenvolvimento e evidências de validade de instrumentos, uso das tecnologias, segunda língua e análise psicoeducacional, de modo que as propriedades psicométricas dos instrumentos foram pouco exploradas nos estudos. As implicações dos achados são discutidas, considerando a relevância dos instrumentos psicológicos de avaliação das crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura.

Palavras-chave: avaliação; leitura, revisão, Teoria Social Cognitiva.

Abstract

This study aimed to investigate the scientific production concerning self-efficacy for reading comprehension and the instruments and techniques used for its assessment published between 2011 and 2020. Of the 123 studies retrieved through analysis in the PePSIC, SciELO, PsycINFO, ERIC, Redalyc databases and ERIC, the 25 that applied to the eligibility criteria were included in the review. The results showed a preponderance of publications in the years 2017 and 2018, with studies more focused on Elementary and Higher Education. There was heterogeneity with regard to the country of origin of the surveys and the existing assessment instruments. Finally, the domains of publications included the Development and validity

evidence of instruments, Use of technologies, Second language and Psychoeducational analysis, so that the psychometric properties of the instruments were little explored in the studies. The implications of the findings are discussed, considering the relevance of psychological instruments for assessing self-efficacy beliefs for reading comprehension.

Keywords: evaluation, reading, reviewing, Cognitive Social Theory.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar la producción científica sobre la autoeficacia para la comprensión lectora y los instrumentos y técnicas utilizados para su evaluación publicados entre 2011 y 2020. De los 123 estudios recuperados mediante análisis en las bases de datos PePSIC, SciELO, PsycINFO, ERIC, Redalyc y ERIC, los 25 que se aplicaron a los criterios de elegibilidad se incluyeron en la revisión. Los resultados mostraron una preponderancia de publicaciones en los años 2017 y 2018, con estudios más enfocados a la Educación Primaria y Superior. Hubo heterogeneidad en cuanto al país de origen de las encuestas y los instrumentos de evaluación existentes. Finalmente, los dominios de publicaciones incluyeron el Desarrollo y evidencia de validez de instrumentos, Uso de tecnologías y Segunda lengua, por lo que las propiedades psicométricas de los instrumentos fueron poco exploradas en los estudios. Se discuten las implicaciones de los hallazgos, considerando la relevancia de los instrumentos psicológicos para evaluar las creencias de autoeficacia para la comprensión lectora.

Palabras clave: evaluación, lectura, revisión, Teoría social cognitiva.

Introdução

A autoeficácia para compreensão de leitura se refere ao julgamento feito pelo indivíduo acerca de sua capacidade de obter sucesso na atividade de compreender aquilo que lê (Scott, 1996; Unrau et al., 2017). Pessoas com níveis de autoeficácia mais elevados tendem a persistir em leituras desafiadoras, leem com mais frequência e se percebem como boas leitoras. Diante disso, ao considerar o domínio do presente estudo, pode-se inferir que a autoeficácia afeta a resposta de um indivíduo a atividades que envolvem a compreensão de leitura, por meio da quantidade de esforço dispendido, envolvimento e persistência na tarefa e, portanto, em sua realização (Henk & Melnick, 1995).

Práticas de leitura regulares tendem a aumentar sua autoeficácia para a compreensão de leitura ao longo do tempo, fazendo com que o indivíduo se perceba como um bom leitor, persevere em diferentes tipos de texto e com níveis de dificuldade distintos e conceba a leitura como fonte de gratificação. Em contrapartida, aqueles que apresentam dificuldades para ler e recebem tarefas além de suas capacidades podem, mediante o insucesso, diminuir suas crenças na referida capacidade (Bandura, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000).

Tal prerrogativa conduz a assumir que o mapeamento das crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura aliado à efetiva averiguação das capacidades, potencialidades e fragilidades do educando, possibilitam um direcionamento mais condizente para as suas necessidades de aprendizagem, sobretudo no contexto escolar. Isso porque, a leitura é prestigiada no processo de escolarização e preconizada pelos órgãos governamentais regulamentadores da educação em todo o mundo. Um exemplo disso são os diferentes programas de avaliação da educação nacionais e internacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que abarcam a habilidade de leitura, incluindo sua compreensão (Iaochite, 2017; Inácio et al., no prelo).

Compreender o conteúdo lido, seja ele oriundo das mais diversas fontes (jornais, revistas, livros didáticos ou artigos científicos, placas de trânsito, receitas culinárias ou ainda, gibis) possibilita que o indivíduo se conecte com as informações e com os saberes que perpassam a sociedade. Ainda mais importante, fornece subsídios para que se torne crítico, saiba associar informações, reproduzi-las, mas também refutá-las, quando necessário (Jerrim & Moss, 2018; Santos et al., 2009).

Apesar do reconhecimento de sua importância, já evidenciada em estudos que aliam a compreensão de leitura a fatores psicoeducacionais, como as estratégias de aprendizagem, ou ainda as habilidades linguísticas e inteligência, principalmente no Ensino Fundamental (Beluce et al., 2018; Coelho & Correa, 2017; Cunha & Santos, 2019; Ferraz & Santos, 2017, Lima & Santos, 2016) há uma menor ênfase no que se refere aos estudantes do Ensino Médio (Inácio et al., 2020). Somado a isso, pesquisas que evidenciam a avaliação das crenças dos estudantes quanto a sua capacidade de compreender aquilo que lê se mostram incipientes na literatura científica.

Olivares e Fidalgo (2013) realizaram uma revisão do estado da arte sobre a autoeficácia em leitura de alunos com e sem dificuldades escolares. O estudo abarcou o período de 1980 a 2011 e teve como foco o banco de dados *Academic Search Premier* com os descritores: “autoeficácia e compreensão de leitura” e “autoeficácia e dificuldades de aprendizagem”. Foram recuperados inicialmente 29 artigos, dos quais os autores selecionaram 12 deles, segundo os critérios de elegibilidade. Desses 12 artigos, 8 pertenciam especificamente ao campo das dificuldades de aprendizagem, avaliando conjuntamente fatores motivacionais (4 deles) ou voltados para o campo instrucional da leitura (outros 4 estudos). Além disso, os 4 restantes versavam sobre as mudanças na motivação dos estudantes e em seu nível de autoeficácia ao longo dos anos escolares.

No estudo de Olivares e Fidalgo (2013), os autores apontam para o fato de que os resultados foram, em grande parte, contraditórios e revelam que possivelmente isso se deva a duas vertentes, a primeira delas relativa os critérios diagnósticos para alunos com e sem dificuldades escolares, que muitas vezes não são claros e/ou divergem de forma considerável entre os estudos. O segundo ponto seria a limitação dos instrumentos empregados para avaliação da autoeficácia para leitura, isso porque são empregados instrumentos gerais de motivação para leitura ou questionários abertos, sendo que esses não são projetados segundo as diretrizes da autoeficácia descritas por Bandura (2006), indicando questões problemáticas relativas à confiabilidade. Com base no exposto, os autores colocam como agenda de pesquisa a necessidade de instrumentos de avaliação baseados nos pressupostos da autoeficácia diante do construto da compreensão de leitura, que atendam aos requisitos psicométricos essenciais a partir do qual seja possível generalizar resultados e oferecer contribuições teóricas e práticas à área psicoeducacional.

Em face a pertinência da temática, e, ainda, à incipiência de estudos com essa proposta, torna-se relevante levantar a produção científica concernente ao construto da autoeficácia para compreensão de leitura, bem como os instrumentos e técnicas utilizadas para sua avaliação. Ressalta-se que apesar de a pesquisa de Olivares e Fidalgo (2013) ter apresentado um enfoque aproximado, ao averiguar a literatura científica acerca da autoeficácia em leitura de alunos com e sem dificuldades escolares entre 1980 até 2011, há que se considerar a existência de outras bases de dados e critérios de elegibilidade, além de a presente pesquisa ter o foco nos últimos dez anos das produções, dando sequência aos achados do estudo ora mencionado. Assim, objetiva-se levantar a produção científica acerca da autoeficácia para compreensão de leitura e a forma como esta vem sendo avaliada entre os anos de 2011 até 2020, a fim de apresentar um panorama atual sobre a temática.

Método

Estratégias de busca

Foram recuperados artigos científicos indexados nas bases de dados dos Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *American Psychological Association* (PsycINFO), Sistema de Información Científica Redalyc e *Educational Resource Information Center* (ERIC). Realizou-se a busca no primeiro semestre de 2021, sendo estabelecido previamente o período de dez anos, ou seja, 2011 a 2020. Decidiu-se por analisar somente os artigos do período em questão, em todas as bases citadas, com a finalidade de identificar um panorama mais atual desses estudos tanto nacional, quanto internacionalmente. Além disso, o estudo de revisão anteriormente mencionado (Olivares, & Fidalgo, 2013) realizou a busca somente até o ano de 2011. Os termos de indexação empregados de forma padronizada foram: “autoeficácia” AND “compreensão de leitura” e “*self-efficacy*” AND “*reading comprehension*”.

Critérios de elegibilidade

Utilizou-se para inclusão das publicações os seguintes critérios: artigos científicos com texto completo disponível, analisado por pares e publicado no período de 2011 até 2020. Além disso, deveria conter expressamente no título, palavras-chave e/ou resumo que o texto se referia à autoeficácia para compreensão de leitura. Artigos teóricos e de revisão foram descartados, bem como aqueles provenientes de livros, dissertações e teses.

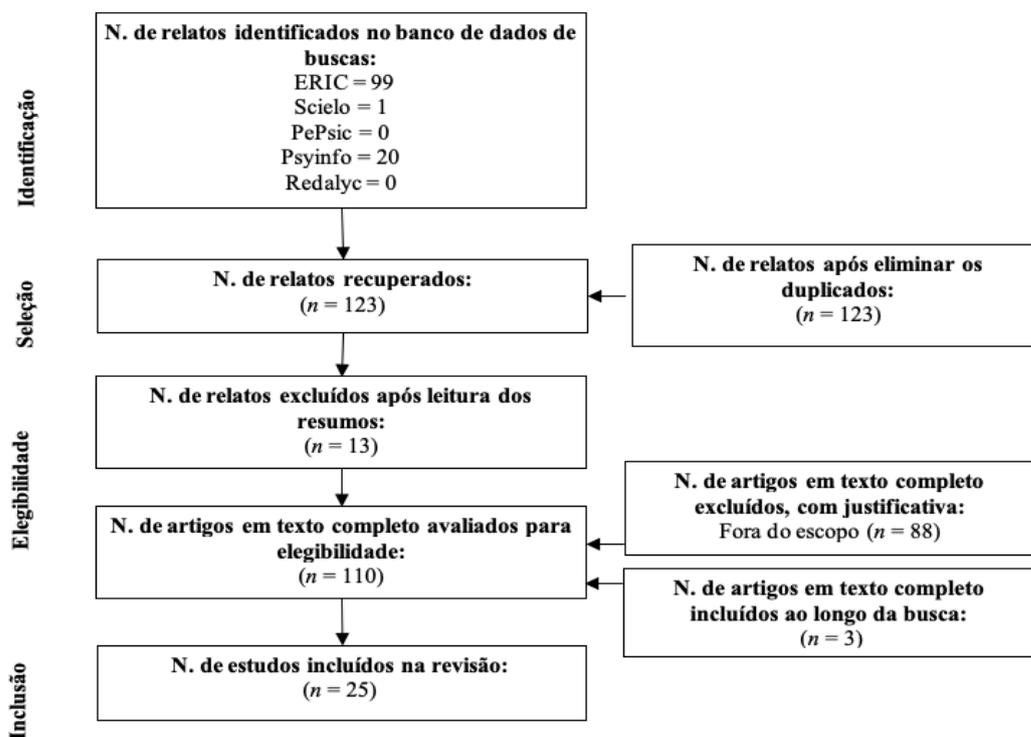
Seleção e processos de coleta de dados

Após a consulta às bases de dados e a aplicação das estratégias de busca, foram identificados os estudos que atendiam aos critérios elencados e excluídos aqueles que apresentavam duplicidade. Os títulos e resumos foram lidos e excluídos os que não

contemplavam os critérios de elegibilidade previamente estabelecidos. Após esse processo os estudos foram lidos na íntegra, sendo excluídos aqueles que ainda não se encaixavam nos critérios. A partir dessa leitura, foi elaborado um arquivo em *software* de planilha de dados *Microsoft Excel®* 2016, para inserir as seguintes informações: título, ano, autoria, características da amostra (n amostral e país de origem do estudo), construtos relacionados e domínios de pesquisa (objetivos, resultados, agenda futura e aplicações práticas). Ainda, verificou-se a forma de avaliação do construto, se por meio de instrumentos de medida ou técnica qualitativa e suas respectivas propriedades psicométricas.

Resultados e Discussão

A consulta às cinco bases de dados mediante aplicação das estratégias de busca ocasionou em 123 estudos recuperados, dos quais, 13 foram excluídos após a leitura dos resumos, por se tratar de pesquisas teóricas ($n = 11$) e sem disponibilização *on-line* ($n = 2$). Assim, dos 110 avaliados para elegibilidade, 88 foram excluídos por estarem fora do escopo da revisão. A esse respeito, ressalta-se que houve uma grande heterogeneidade de pesquisas, com foco em intervenções, autoeficácia geral, autoeficácia docente, autoeficácia em disciplinas escolares, tais como matemática e ciências, alfabetização, dificuldades de aprendizagem, alunos com deficiência, entre outros. Nessa etapa, foram incluídos por *hand search*, excepcionalmente, três estudos empíricos anteriormente recuperados na literatura e que compunham o foco do presente estudo, sendo que nenhum deles apareceu nas buscas realizadas, mas encontravam-se dentro dos critérios de elegibilidade. Diante do exposto, após aplicação das estratégias de busca e dos critérios de elegibilidade, compuseram a amostra final de estudos incluídos na revisão um total de 25 artigos. O fluxograma de síntese do processo de seleção encontra-se na Figura 1, exposta na sequência.

Figura 1*Fluxograma de Identificação e Seleção dos Artigos*

Os artigos que compuseram a amostra final foram organizados na Tabela 1, que evidencia a autoria da publicação e características da amostra (nível de ensino, n amostral e país de origem do estudo). Somado a isso, tem-se os instrumentos de medida utilizados para avaliar a autoeficácia para compreensão de leitura e o formato de avaliação, para o caso dos estudos qualitativos.

Tabela 1

Autoria, Ano de publicação, Nível de ensino, N amostral, País e Instrumentos e Técnicas

	Autoria	Ano	Nível de ensino	N amostral	País	Instrumentos e Técnicas
1	Sani e Zain	2011	Fundamental	200	Malásia	BJP Middle/Secondary Reading Attitude Survey (Baldwin et al., 1980) adaptado por McQuillan (2000)
2	Solheim	2011	Fundamental	217	Noruega	Motivation for Reading Questionnaire (Wigfield & Guthrie, 1997) e Motivation for Reading Questionnaire (Wigfield & Guthrie, 1997)
3	Epçaçan e Demirel	2011	Fundamental	500	Turquia	Scale Of Belief Self-Efficiency Reading Comprehension (Epçaçan & Demirel, 2011)
4	Naseri e Zaferanieh	2012	Superior	80	Irã	Reading Self-efficacy Beliefs Questionnaire (Ghonsooly & Elahi, 2011)
5	Lin, Wong e McBride-Chang	2012	Fundamental	104	China	Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) (Baker & Wigfield, 1999)
6	Alexander	2013	Fundamental	41	EUA	The General Self-Efficacy Scale (GSE) (Alexander, 2013)
7	Wang, Kim, Bong, e Ahn	2013	Fundamental	167	Coréia	Questionnaire of English Self-Efficacy (QESE) (Wang, 2004)
8	Yogutçu	2013	Superior	556	Turquia	Scale Of Belief Self-Efficiency Reading Comprehension (Epçaçan & Demirel, 2011)
9	Kelley, Siwatu, Tost e Martinez	2015	Médio	43	EUA	Escalas de autoeficácia em leitura geral, culturalmente familiar e culturalmente desconhecida (Kelley et al., 2015)
10	Yang e Wang	2015	Superior	78	China	English learning self-efficacy scale (ELSS) adaptada de (Huang & Chang, 1996)
11	Lan e Chan	2016	Fundamental	99	China	Questão única: In general, how confident are you that you can achieve good performance in an English comprehension test?
12	Ahmadian e Pasand	2017	Superior	63	Irã	Reading Self-efficacy questionnaire (Zare & Davoudi Mobarakeh, 2011) adaptado de Wang (2007) e Li & Wang (2010)
13	Tarchi	2017	Médio	146	Itália	Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) (Wigfield & Guthrie, 1997)
14	Perin, Lauterbach, Raufman e Kalamkarian	2017	Superior	211	EUA	Escala projetada para o estudo com base em (MacArthur et al., 2015)
15	Carroll e Fox	2017	Fundamental	179	Inglaterra	Reading Self-Efficacy Questionnaire (Carroll & Fox, 2017)

Tabela 1 (continuação)*Autoria, Ano de publicação, Nível de ensino, N amostral, País e Instrumentos e Técnicas*

	Autoria	Ano	Nível de ensino	N amostral	País	Instrumentos e Técnicas
16	McLean e Poulshock	2018	Superior	59	Japão	Reading Self-Efficacy Survey (L2) (Burrows, 2013)
17	Sembiring, Rukmini, Mujiyanto e Yuliasri	2018	Superior	121	Indonésia	Reading Self-Efficacy Questionnaire (Piercey, 2013)
18	Shi	2018	Superior	198	EUA	Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1991)
19	Yang, Badri, Rashedi e Almazroui	2018	Fundamental	4.146	Emirados Árabes	Média das respostas a três perguntas: 1) Reading is harder for me than for many of my classmates; 2) I have trouble reading stories with difficult words e 3) Reading is harder for me than any other subject
20	Bagci	2019	Superior	165	Turquia	Critical Reading Self-Efficacy Scale (Karabay, 2013)
21	Lau	2019	Médio	448	China	Escolha de uma narrativa e um artigo argumentativo. 1) Interpretação de palavras com perguntas de integração e inferência
22	Steensel, Oostdam e Gelderen	2019	Médio	324	Holanda	Reading motivations questionnaire AM(O)SR (Guthrie et al., 2009)
23	Bagci e Unveren	2020	Fundamental	380	Turquia	Scale Of Belief Self-Efficiency Reading Comprehension (Epçaçan & Demirel, 2011)
24	Kula e Budak	2020	Fundamental	50	Turquia	Self-efficacy Perception Scale for Reading Comprehension (SPSRC) Kula and Budak (2020)
25	Bakhtiari	2020	Superior	120	Irã	Reading Self-Efficacy Questionnaire (RSEQ) (Bakhtiari, 2020)

No que tange ao ano de publicação, verificou-se uma preponderância de estudos publicados nos anos 2017 ($n = 4$; 16%) e 2018 ($n = 4$; 16%), com uma discrepância em sua distribuição entre todos os anos avaliados. Assim, os anos de 2011, 2013, 2019 e 2020 tiveram o segundo maior número de publicações ($n = 3$; 12%), seguido pelos anos de 2012 e 2015 ($n = 2$; 8%) e 2016 ($n = 1$; 4%). No ano de 2014 não foi encontrada nenhuma publicação.

Quanto às características da amostra, houve predominância de estudos voltados para o Ensino Fundamental ($n = 11$; 44%), seguido pelo Ensino Superior ($n = 10$; 40%) e Ensino Médio ($n = 4$; 16%), respectivamente. O resultado em questão se assemelha aos achados de Olivares e Fidalgo (2013), em que a maior parte dos estudos que abarcaram a revisão também foram preponderantemente realizados com estudantes do Ensino Fundamental, principalmente com a segunda etapa, estudantes do 6º, 7º e 8º anos.

A maior concentração de estudos voltados para essa etapa de ensino é esperada, haja vista que nesse período ocorre a aprendizagem formal da leitura, incluindo sua compreensão. Contudo, vale mencionar que na literatura brasileira a incipiência de estudos com foco psicoeducacional no Ensino Médio é frequente (Inácio et al., 2020) e os achados demonstram que a realidade também se refere a outros países, o que pode estar relacionado com o período transitório de desenvolvimento dos estudantes, ou ainda, a dificuldades relativas à coleta de dados com esse público. No entanto, reafirma-se a necessidade de que os estudos que contemplem as crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura considerem esta etapa de escolarização, haja vista que se trata de indivíduos que futuramente ingressarão ao ensino superior e ao mercado de trabalho, exercendo funções nos mais diversos segmentos da sociedade.

Ao considerar o n amostral de todos os estudos selecionados para análise, obteve-se uma média de 234 participantes. A publicação com maior número de alunos foi a de Yang et al., (2018) com 4.146 estudantes do Ensino Fundamental dos Emirados Árabes e a menor consistiu

na pesquisa de Alexander (2013) com uma amostra de 41 alunos do Ensino Fundamental dos Estados Unidos da América (EUA).

Em relação ao país de origem dos estudos publicados, verificou-se que a maior parte se referia à Turquia ($n = 5$; 20%), China e EUA ($n = 4$; 16%) e Irã ($n = 3$; 12%), respectivamente. Todos os demais obtiveram uma única publicação ($n = 1$; 4%). Apesar da predominância nos países citados, nota-se que há heterogeneidade, indicando que o tema vem sendo tratado, contudo, os números mostram que isso ocorre com baixa regularidade. Ainda, merece destaque o fato de nenhum dos estudos ser referente ao Brasil, um país que notadamente enfrenta problemas relativos à compreensão de leitura dos estudantes (Inácio et al., no prelo).

Por fim, os resultados inerentes aos instrumentos empregados nas publicações indicaram certa heterogeneidade ($n = 16$; 64%). O *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ) de Wigfield e Guthrie (1997) foi citado mais recorrentemente ($n = 4$; 16%), seguido pela *Scale Of Belief Self-Efficiency Reading Comprehension* de Epçaçan e Demirel (2011) ($n = 3$; 12%). Além disso, houve duas pesquisas que empregaram recursos qualitativos para verificação da autoeficácia para compreensão de leitura ($n = 2$; 8%).

A quantidade e variedade de instrumentos de avaliação desse construto pode ser considerada promissora, pois aponta para o desenvolvimento de novas ferramentas elaboradas nos países abarcados na presente revisão. Por outro lado, há que se ater para as propriedades psicométricas desses instrumentos, garantindo indicadores empíricos que sustentem as interpretações por eles fornecidas (Carvalho & Ambiel, 2017; Standards for Educational & Psychological Testing [AERA et al., 2014]). Ressalta-se ainda que a realização de pesquisas que abordem outros aportes metodológicos, principalmente com abordagens qualitativas e seus respectivos meios também pode contribuir para o estudo das crenças de autoeficácia no campo psicoeducacional (Iaochite et al., 2016).

No que diz respeito aos construtos relacionados, houve maior prevalência da verificação da compreensão de leitura da amostra, além de outros construtos psicoeducacionais como a motivação para aprender, estratégias de aprendizagem e metacognição. Também foi recorrente a análise das habilidades linguísticas, como inferências léxicas e semânticas, consciência fonológica e a verificação de aspectos cognitivos, como memória, escrita e vocabulário. Os construtos relacionados encontrados já eram esperados, haja vista o fato de a compreensão de leitura ser comumente avaliada juntamente a outros fatores psicoeducacionais, habilidades linguísticas e componentes da inteligência, conforme destacado anteriormente na literatura (Beluce et al., 2018; Coelho & Correa, 2017; Cunha & Santos, 2019; Ferraz & Santos, 2017, entre outros).

Quanto aos domínios de pesquisa das publicações, apresentados na sequência, esses foram analisados mediante os componentes da planilha elaborada e divididos em quatro categorias: Desenvolvimento e evidências de validade de instrumentos; Uso das tecnologias; Segunda língua e Análise Psicoeducacional. A primeira categoria abarca estudos que tinham como objetivo o desenvolvimento e análise das evidências de validade dos instrumentos elaborados. A segunda diz respeito aos estudos que contemplavam algum mecanismo tecnológico aliado à autoeficácia para a compreensão de leitura dos estudantes. Por sua vez, “Segunda língua” se refere aos estudos com foco em avaliar a autoeficácia para compreensão de leitura em alguma língua específica e, finalmente, a categoria “Análise Psicoeducacional” foi criada a fim de abarcar os estudos que aliavam a autoeficácia a fatores psicoeducacionais, como estratégias de aprendizagem e de leitura, motivação, entre outros.

Vale ressaltar que, apesar da divisão, pode haver interferência de um domínio em relação ao outro. A título de exemplo, Lin et al. (2012) adaptaram e validaram uma escala relacionada com a aprendizagem de uma segunda língua. Nesse caso, optou-se por manter o

estudo na primeira categoria, denominada “Desenvolvimento e evidências de validade de instrumentos”, por ser o principal objetivo enunciado pelos autores.

Desenvolvimento e evidências de validade de instrumentos

Verificou-se que, dos 25 artigos incluídos ao longo do processo de revisão, apenas cinco tratavam do desenvolvimento e evidências de validade de instrumentos para avaliação da autoeficácia para a compreensão de leitura (Epçaçan & Demirel, 2011; Lin et al., 2012; Solheim, 2011; Steensel et al., 2019; Wang et al., 2013). No entanto, nem todos se referiam especificamente a temática, ou seja, há instrumentos que avaliaram o construto por meio de instrumentos motivacionais (Solheim, 2011; Steensel et al., 2019) e de autoeficácia para a compreensão de leitura em uma língua específica, no caso, inglês e chinês (Lin et al., 2012; Wang et al., 2013). Já Epçaçan e Demirel (2011) verificaram a existência de três fatores em seu instrumento: Compreensão escrita e visual, Compreensão de leitura e Autoconfiança. Desse modo, verifica-se como foco de avaliação a autoconfiança, sem uma distinção clara do construto em relação à autoeficácia.

Esses dados de assemelham aos de Olivares e Fidalgo (2013), que encontraram como limitação de sua pesquisa de revisão o uso de instrumentos gerais de motivação para leitura e o emprego de questionários abertos. Tal fato reafirma a necessidade de instrumentos que avaliem efetivamente a autoeficácia para a compreensão de leitura, atendendo aos requisitos psicométricos esperados, a fim de que possam fornecer as devidas contribuições à área psicoeducacional (AERA et al., 2014; Carvalho & Ambiel, 2017).

Uso das tecnologias

No que concerne às tecnologias, nota-se que os estudos buscaram implementar as estratégias tecnológicas para o aumento da autoeficácia para a compreensão de leitura. Com

esse propósito, Alexander (2013) empregou o ambiente de aprendizagem virtual do *Second Life* em alunos do Ensino Fundamental dos EUA e Ahmadian e Pasand (2017) objetivaram averiguar o uso da estratégia metacognitiva de leitura *online* em alunos iranianos. Em ambos os estudos houve aumento da autoeficácia mediante emprego das tecnologias, sendo que, no segundo caso, os autores encontraram relação positiva e significativa entre a percepção do uso de estratégias metacognitivas de leitura *online* e a autoeficácia para compreensão leitura dos alunos. Contudo, vale ressaltar que a habilidade de leitura também deve ser levada em consideração, de modo que a crença do indivíduo esteja alinhada com as suas reais capacidades para execução da tarefa (Iaochite, 2017).

Segunda língua

Nessa categoria, verificou-se que crenças mais elevadas influenciam no sucesso acadêmico e possuem relação com um alto nível de proficiência em uma nova língua. Ademais, aqueles com níveis mais elevados de autoeficácia utilizam mais estratégias de leitura, são interativos, mais rápidos e compreendem melhor o que leem (Yogutçu, 2013). Os resultados mostram consonância aos de outros estudos, (Shi, 2018; Yang & Wang, 2015), em que o emprego de estratégias de aprendizagem, sobretudo as metacognitivas também indicou favorecer a competência em uma nova língua.

Por sua vez, Lam e Chan (2016), ao compararem os efeitos da persuasão social de pais e professores na autoeficácia dos alunos na compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira (EFL), verificaram diminuição na autoeficácia após *feedback* negativo, sendo que a fonte desse *feedback* (mãe, pai ou professor) não apresentou diferença estatisticamente significativa. Já o *feedback* positivo levou a um aumento da autoeficácia, de modo que o *feedback* da mãe foi o que exerceu maior influência, quando comparado aos demais. Em contrapartida, Sani e Zain (2011) verificaram que o emprego de estratégias de leitura e a tomada

de decisão frente as próprias leituras podem beneficiar a autoeficácia e a habilidade leitora, somado ao *feedback* positivo dos professores e de intervenções focadas nesse contexto.

Diante dos cinco estudos mencionados, verifica-se a relevância da autoeficácia para o desenvolvimento da referida habilidade de compreender o conteúdo lido, nesse caso, relativo à proficiência em uma nova língua. Somado a isso, as estratégias de aprendizagem também exibiram pertinência nesse contexto. A esse respeito, outras pesquisas na literatura científica orientam sobre a importância do emprego dessas estratégias, aferindo sua relação com a compreensão de leitura (Lima & Santos, 2016) e com a autoeficácia para compreensão de leitura no âmbito escolar (Bagci & Unveren, 2020; Zimmerman et al., 2006).

Análise Psicoeducacional

Por fim, no domínio de Análise Psicoeducacional, evidencia-se a interação entre variáveis cognitivas e motivacionais (Bagci & Unveren, 2020; Carrol & Fox, 2017; Tarchi, 2017), conforme já exposto anteriormente (Beluce et al., 2018; Coelho & Correa, 2017) e a relevância da autoeficácia para a compreensão de leitura no que tange ao desempenho em leitura dos estudantes (Bakhtiari, 2020; Kelley et al., 2015; Yang et al., 2018). No estudo de Carrol e Fox (2017), houve uma pequena e significativa associação entre a autoeficácia para leitura e a idade, de modo que as crianças mais velhas se saíram melhor, o que pode ser devido a uma maior familiaridade com as tarefas descritas nos itens do questionário, aplicado em estudantes de oito a onze anos.

Nesse domínio, as estratégias de leitura foram averiguadas no Ensino Superior (Naseri & Zaferanieh, 2011). Os autores evidenciam não apenas os benefícios do emprego das estratégias para a compreensão de leitura e para a autoeficácia nessa habilidade, mas a importância de melhorias nos currículos de formação, visando a aquisição das estratégias ao longo do processo de escolarização. Por sua vez, o estudo de Lau (2019) evidenciou que

diferentes tipos de motivação para a aprendizagem podem favorecer o desenvolvimento da leitura dos estudantes. Isso porque nesse estudo, ao contrário de muitas pesquisas em que a motivação intrínseca foi considerada o tipo ideal de motivação de leitura, as análises indicaram que apenas a autoeficácia e a motivação extrínseca foram preditores significativos do desempenho em compreensão de leitura.

Finalmente, estudos corroboram o fato de que os professores devem possuir o hábito de leitura e acesso à formação continuada e, assim, serem capazes de realizar o mapeamento da autoeficácia para a compreensão de leitura (Bagci, 2019; Kula & Budak, 2020); McLean & Poulshock, 2018; Perin et al., 2017; Sembiring et al., 2018). Desse modo, poderão oferecer um direcionamento mais condizente para as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. Ainda a esse respeito, a pesquisa de McLean e Poulshock (2018) revela um dado interessante, relativo às metas semanais de quantidades de palavras lidas aumentarem o engajamento e a autoeficácia para leitura em maior nível, quando comparado à exigência de número de livros lidos. Esses resultados também pressupõem que as estratégias utilizadas por parte dos docentes devem estar alinhadas ao perfil motivacional e as reais condições do estudante e não empregadas uniformemente em sala de aula.

Considerações Finais

Mediante as conjecturas apresentadas, pode-se afirmar que o estudo em questão atingiu os objetivos aos quais se propôs, ao levantar a produção científica concernente ao construto da autoeficácia para compreensão de leitura, bem como os instrumentos e técnicas utilizadas para sua avaliação entre os anos de 2011 e 2020. Conforme exposto, a referida verificação possibilita compreender o que vem sendo produzido a esse respeito e, assim, fomentar práticas que alinhem as exigências relativas à compreensão de leitura dos estudantes com as suas respectivas crenças na capacidade de realização. Para tanto, são necessários instrumentos que consigam,

efetivamente, avaliar aquilo que se propõe, mediante a garantia de suas respectivas propriedades psicométricas.

Conforme verificado, houve preponderância das publicações nos anos de 2017 e 2018 e heterogeneidade no que se refere ao país de origem das pesquisas e nos instrumentos de avaliação existentes, com estudos mais voltados para o Ensino Fundamental e Superior. Há que se destacar a incipiência de estudos que se referem à realidade brasileira, um país permeado por desigualdades que devem ser enfrentadas mediante políticas públicas educacionais afirmativas que visem, dentre outros aspectos, o desenvolvimento da leitura. Além disso, a análise dos domínios das publicações indicou que a autoeficácia para a compreensão de leitura pode auxiliar na proficiência em uma nova língua e ser desenvolvida por meio de diferentes estratégias tecnológicas. As variáveis psicoeducacionais também se mostraram importantes, com ênfase nas estratégias de aprendizagem e motivação para aprender. Por fim, foi verificado o papel do professor para o mapeamento da autoeficácia em vias de favorecê-la mediante as necessidades individuais dos estudantes em sala de aula.

É cabível destacar, ainda, as limitações do presente estudo, dentre as quais, encontram-se as bases de dados consultadas, que, mesmo com o cuidado de terem sido selecionadas aquelas que abarcam periódicos de destaque nacional e internacional, a seleção pode ser vista como um critério que interfere nos resultados encontrados. Por fim, como possibilidade futura, espera-se que novas investigações busquem verificar por meio de revisões sistemáticas e meta-análises as propriedades psicométricas dos instrumentos construídos especificamente para a avaliação das crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura. Podem ser analisadas, ainda, outras características associadas à temática, como diferenças entre os anos escolares, desempenho em Língua Portuguesa e relações com fatores socioeconômicos e culturais da amostra.

Referências

- *Ahmadian, M., & Pasand, P. G. (2017). EFL Learners' Use of Online Metacognitive Reading Strategies and its Relation to their Self-Efficacy in Reading. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(2), 117-132. <http://www.readingmatrix.com/files/17-097to04m.pdf>
- *Alexander, E. (2013). The Effect of Second Life vs. Internet Technology in a Sixth Grade Reading Classroom. *Excellence in Educational Journal*, 2(1), 80-118. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210145.pdf>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.
- *Bagci, H. (2019). An Investigation of Turkish Language and Turkish Language and Literature Teacher Candidates' Critical Reading Self-efficacy (The Case of Mehmet Akif Ersoy University). *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 14-20. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.4p.14>
- *Bagci, H., & Unveren, D. (2020). Investigation the Relationship between Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Self-Efficacy Perception in Reading Comprehension in Mother-tongue: Sample of 8th Graders. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 83-98. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.83>
- *Bakhtiari, V. (2020). The Effects of Raising Strategy-awareness on EFL Learners' Reading Achievement and Reading Self-efficacy in Different Educational Settings. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 20(1), 154-171. <http://www.readingmatrix.com/files/22-os7w299c.pdf>
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age.
- Beluce, A. C. B., Inácio, A. L. M., Oliveira, K. L., & Franco, S. A. P. (2018). Reading Comprehension and Self-Perceived School Performance in Elementary School. *Psico-USF*, 23(4), 597-607. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230401>
- *Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7(2056). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>

- Carvalho, L. F., & Ambiel, R. A. M. (2017). Construção de instrumentos psicológicos. In B. F. Damásio, & J. C. Borsa (Orgs.), *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp 39-56). Vetor.
- Coelho, C. L. G., & Correa, J. (2017). Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico*, 48(1), 40-49. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.23417>
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2019). Avaliação da consciência metatextual e sua predição da compreensão de leitura. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p53-68>
- *Epcacan, C., & Demírel, O. (2011). Validity and reliability study on the scale of belief self-efficiency Reading comprehension. *The Journal of International Social Research*, 4(16), 120-128. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/epcacan_cevdet_ve_ozcanDemirel.pdf
- Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. *Psico*, 48(1), 21-30. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.24376>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000). "Engagement and motivation in reading". In M. L. Kamil, P. B., Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 403-422). Erlbaum.
- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-477. <https://www.jstor.org/stable/20201471>
- Iaochite, R. T., Costa Filho, R. A., Matos, M. A., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: Revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>
- Iaochite, R. T. (2017). Autoeficácia em contextos de Saúde, Educação e Política. In R. T. Iaochite, & R. G. Azzi (Orgs.), *Crenças de Autoeficácia: Considerações teóricas* (pp. 13-27). Letral.
- Inácio, A. L. M., Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (no prelo). Contribuições da psicologia educacional para a compreensão e desempenho em leitura com base no Pisa. *Revista Psicología para América Latina*.

- Inácio, A. L. M., Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., Silva, A. O. G., & Oliveira, G. T. (2020). Reading Comprehension, School Performance, and Intellectual Styles in Public High School. *Trends in Psychology*, 28, 270–286. <https://doi.org/10.9788/s43076-019-00005-2>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2018). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3498>
- *Kelley, H. M., Siwatu, K. O., Tost, J. R., & Martinez, J. (2015). Culturally familiar tasks on reading performance and self-efficacy of culturally and linguistically diverse Students. *Educational Psychology in Practice*, 31(3), 293-313. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2015.1033616>
- *Kula, S. S., & Budak, Y. (2020). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 493-522. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.017>
- *Lam, Y. Y., & Chan, J. C. Y. (2016). Effects of social persuasion from parents and teachers on Chinese students' self-efficacy: an exploratory study. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 155–165. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1143448>
- *Lau, K. (2019). Hong Kong senior secondary students' reading motivation and classical Chinese reading comprehension. *Reading and Writing*, 32, 963-982. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9897-7>
- Lima, T. H., & Santos, A. A. A. (2016). Compreensão de leitura e o uso de estratégias de aprendizagem: Estudo correlacional. *Argumentos Pró-Educação*, 1(1), 103-117. <https://doi.org/10.24280/ape.v1i1.64>
- *Lin, D., Wong, K. K., & McBride-Chang, C. (2011). Reading motivation and reading comprehension in Chinese and English among bilingual students. *Reading and Writing*, 25(3), 717-737. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9297-8>
- *McLean, S., & Poulshock, J. (2018). Increasing reading self-efficacy and reading amount in EFL learners with word-targets. *Reading in a Foreign Language*, 30(1), 76-91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176293.pdf>
- *Naseri, M., & Zaferanieh, E. (2012). The Relationship Between Reading Self-efficacy Beliefs, Reading Strategy Use and Reading Comprehension Level Of Iranian EFL Learners. *World Journal of Education*, 2(2), 64-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158968.pdf>

- Olivares, F., & Fidalgo, R. (2013). El estado de la cuestión sobre el estudio de la autoeficacia lectora en alumnado con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 25(1), 51–59. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(13\)70007-0](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(13)70007-0)
- *Perin, D., Lauterbach, M., Raufman, J., & Kalamkarian, H. S. (2017). Text-based writing of low-skilled postsecondary students: relation to comprehension, self-efficacy and teacher judgments. *Reading and Writing*, 30(4), 887–915. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9706-0>
- *Sani, A. M., & Zain, Z. (2011). Relating Adolescents' Second Language Reading Attitudes, Self Efficacy for Reading, and Reading Ability in a Non-Supportive ESL Setting. *The Reading Matrix*, 11(3), 243-254. <https://www.researchgate.net/publication/275585014>
- Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., & Vendemiatto, B. C. (2009). Inteligencia y comprensión en lectura de adolescentes en situación de riesgo social. *PARADIGMA*, 30(2), 113-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794858>
- *Sembiring, L. T. A. B., Rukmini, D., Mujiyanto, J., & Yuliasri, I. (2018). The Impact of Comprehension Instruction on Students' Reading Comprehension with Different Ability Grouping And Self-Efficacy. *TESOL International Journal*, 13(4), 156-171. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1244117>
- *Shi, H. (2018). English Language Learners' Strategy Use and Self Efficacy Beliefs in English Language Learning. *Journal of international Students*, 8(2), 724-741. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180874.pdf>
- *Solheim, O. J. (2011). The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02702710903256601>
- *Steensel, R., Oostdam, R., & Gelderen, A. (2019). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age and gender. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 1-20. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12281>
- *Tarchi, C. (2016). Comprehending Expository Texts: The Role of Cognitive and Motivational Factors. *Reading Psychology*, 38(2), 154–181. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1245229>
- *Wang, C., Kim, D.-H., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Examining measurement properties of an English Self-Efficacy scale for English language learners in Korea. *International Journal of Educational Research*, 59, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.004>

- *Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A., & Almazroui, K. (2018). The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: A preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi. *Large-scale Assess Educ* 6(10), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0063-0>
- *Yang, P, & Wang, A. (2015). Investigation the Relationship among Language Learning Strategies, English Self-Efficacy, and Explicit Strategy Instructions. *Taiwan Journal of TESOL*, 12(1), 35-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078937.pdf>
- *Yogurtsçu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia*, 70, 375-386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.075>
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2006). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

**Artigo 2 – Elaboração e estudos psicométricos da Escala de Autoeficácia para a
Compreensão de Leitura**

Elaboração e estudos psicométricos da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura

(Título em Português)

Elaboration and psychometric studies of the Self-Efficacy Scale for Reading Comprehension

(Título em Inglês)

Elaboración y estudios psicométricos del Escala de Autoeficacia para la Comprensión Lectora

(Título em Espanhol)

Resumo

Apresenta-se nesse estudo as evidências de validade de conteúdo, estrutura interna e estimativas de fidedignidade, além das evidências de validade de critério concorrente da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura (EACL). Inicialmente foram elaborados 60 itens que passaram pela análise de quatro juízes especialistas, sucedendo para o estudo piloto, com 28 estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Para o estudo de estrutura interna a amostra foi de 372 alunos de instituições públicas do Paraná e de São Paulo, que responderam ao instrumento em sua versão final, com 39 itens. Os dados foram analisados mediante estatísticas descritivas e inferenciais, análise fatorial e cálculo do Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald's. Os resultados forneceram a confirmação empírica esperada, com índices de ajuste e confiabilidade considerados adequados e validade de critério concorrente aferida para frequência, gosto e autopercepção frente à compreensão de leitura. Espera-se que o instrumento contribua com a área da avaliação psicoeducacional, fornecendo o mapeamento da autoeficácia dos estudantes do Ensino Básico mediante um instrumento com bons indicadores psicométricos.

Paravras-chave: autoeficácia; avaliação psicológica; ensino básico; leitura.

Abstract

The aim of this study is to present the elaboration of the Self-Efficacy Scale for Reading Comprehension, the evidence of content validity, internal structure and reliability estimates of the instrument, aimed at Basic Education students. Initially, 60 items were elaborated, which underwent the analysis of four expert judges, succeeding in the pilot study, with 28 elementary and high school students. For the study of the internal structure the sample consisted of 372 students from public institutions in Paraná and São Paulo. Data were analyzed using descriptive statistics, factor analysis and calculation of Cronbach's Alpha and McDonald's Omega. The

results provided the expected empirical confirmation, with goodness-of-fit and reliability indices considered adequate. It is expected that the instrument will contribute to the area of psychoeducational assessment, providing the mapping of the self-efficacy of Basic Education students for reading comprehension through an instrument with good psychometric indicators.

Keywords: self-efficacy; psychological assessment; basic education; reading.

Resumen

El objetivo de este estudio es presentar la elaboración de la Escala de Autoeficacia para la Comprensión Lectora, la evidencia de validez de contenido, estructura interna y estimaciones de confiabilidad del instrumento, dirigida a estudiantes de Educación Básica. Inicialmente se elaboraron 60 ítems, los cuales fueron analizados por cuatro jueces expertos, logrando el estudio piloto, con 28 estudiantes de primaria y secundaria. Para el estudio de la estructura interna la muestra de 372 estudiantes de instituciones públicas de Paraná y São Paulo. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, análisis factorial y cálculo del Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald's. Los resultados proporcionaron la confirmación empírica esperada, con índices de ajuste y confiabilidad considerados adecuados. Se espera que el instrumento contribuya al área de evaluación psicoeducativa, proporcionando un mapeo de la autoeficacia de los estudiantes de Educación Básica para la comprensión lectora a través de un instrumento con buenos indicadores psicométricos.

Palabras clave: autoeficacia; evaluación psicológica; educación básica; lectura.

Introdução

A teoria da autoeficácia pressupõe as crenças que os indivíduos formulam sobre suas capacidades e condições para percorrerem cursos de ação em direção a um determinado objetivo (Bandura, 1997). Essas devem ser investigadas mediante domínios específicos, sendo um deles, inserido no contexto educacional, a compreensão de leitura, foco do presente estudo. A autoeficácia é um componente crítico do processo de aprendizagem e um preditor significativo do sucesso acadêmico em diferentes áreas do conhecimento (Azzi & Casanova, 2021; Sembiring et al., 2018; Unrau et al., 2017). Contudo, os instrumentos que existem para avaliá-la permanecem, em sua maioria, voltados para a autoeficácia geral, conforme indicado no artigo 1 da presente Tese, bem como em (Iaochite et al., 2016; Olivares & Fidalgo, 2013; Wang et al., 2013).

Mediante o exposto, o presente estudo objetiva apresentar o processo de elaboração da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura (EACL), as evidências de validade de conteúdo, estrutura interna e estimativas de fidedignidade do instrumento, bem como as evidências de validade de critério concorrente para frequência e gosto pela leitura. Em face à importância de instrumentos psicológicos com propriedades psicométricas adequadas para avaliação psicoeducacional (Carvalho & Ambiel, 2017; *Standards for Educational & Psychological Testing* [AERA et al., 2014]), é esperado que o instrumento em questão proporcione aos profissionais que trabalham nesse âmbito uma ferramenta com indicadores empíricos que sustentem as interpretações por ele fornecidas, evidenciando sua validade para o contexto e propósito pretendidos.

Espera-se ainda, que possibilite o fomento de práticas mais condizentes com as necessidades dos estudantes no que se refere à crença na capacidade de compreender o conteúdo lido, haja vista que, assim como a autoeficácia, a efetiva compreensão é imprescindível ao longo do processo de escolarização. Somado a isso, permite o desenvolvimento da reflexão e

crítica, subsidiando o protagonismo do indivíduo perante a sociedade (Inácio et al., no prelo; Oliveira et al., 2019).

As crenças de autoeficácia para compreensão de leitura podem ser definidas como o julgamento do indivíduo sobre sua própria capacidade de obter sucesso na atividade de compreender efetivamente aquilo que lê (Scott, 1996; Unrau et al., 2017). Autores como Habibian e Roslan (2014), Carroll e Fox (2017) e Kula e Budak (2020) afirmam que os processos de aprendizagem, incluindo a compreensão de leitura, podem ser beneficiados pelas crenças de autoeficácia. Isso porque, a partir da compreensão daquilo que é lido, os aprendizes podem se engajar nos processos de aprimoramento da habilidade de compreensão, o que desenvolve e fortalece a crença de autoeficácia do estudante frente a sua capacidade de executar a ação.

Com base nisso, Jerrim e Moss (2018) evidenciam que os materiais didáticos devem preconizar conteúdos de leitura atrativos aos estudantes e estes devem ser conciliados com leituras escolhidas por eles próprios. A prática da leitura recreativa também contribui com o rendimento escolar e faz com que se envolvam mais com atividades dessa natureza. A título de exemplo, o documento “Retratos da leitura no Brasil”, realizado com uma amostra de 8.076 pessoas em todo o território nacional no ano de 2019 e publicado em 2020 pelo Instituto Pró-livro, indica que a principal motivação para ler um livro seria o gosto pela leitura, que abarcou 37% dos alunos do Ensino Fundamental, sendo 48% entre 5 e 10 anos, 33% entre 11 e 13 anos e 24% entre 14 e 17 anos de idade.

Indivíduos com níveis mais elevados de crenças de autoeficácia tendem a desenvolver diferentes estratégias de leitura, obtendo interações cognitivas mais ricas, além de poderem acessar suas capacidades de modo mais estratégico e rápido (Epeçan & Demírel, 2011; Habibian & Roslan, 2014). Nessa direção, o aluno que se percebe como bom leitor concebe a leitura como fonte de gratificação, tende a ler com mais frequência e perseverar em textos

desafiadores. Por sua vez, aquele que se vê como leitor com dificuldades não encontra experiências positivas na leitura, evitando a atividade, sobretudo quando necessita de grandes esforços, uma vez que entende que irá falhar de qualquer maneira (Scott, 1996; Sembiring et al., 2018; Unrau et al., 2017).

Apesar do exposto, não se pode negligenciar a relação existente entre a autoeficácia do indivíduo para uma determinada atividade, aqui representada pela compreensão de leitura, e sua efetiva habilidade de realizá-la. Isso significa que a crença na capacidade de leitura não pressupõe que esta ocorra automaticamente, mesmo sabendo que pessoas que leem bem costumam ter consciência de sua condição, e, portanto, tenham uma maior autoeficácia. É necessário considerar as habilidades cognitivas subjacentes, a forma de ensino e, até mesmo, as condições socioculturais e econômicas presentes (Schunk, 2015).

Ainda quanto ao construto, dentre os instrumentos de mensuração das crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura, pode-se citar aqueles provenientes dos estudos de Epçazan e Demirel (2011), Carrol e Fox (2017) e Kula e Budak (2020). O primeiro deles, *Scale Of Belief Self-Efficiency Reading Comprehension*, consiste em uma escala com 27 itens dispostos em 3 fatores: compreensão escrita e visual, compreensão de leitura e autoconfiança. O instrumento foi organizado em formato Likert com cinco pontos e apresentou $\alpha = 0,88$ em sua aplicação com 365 estudantes do Ensino Fundamental na Turquia. Já o *Reading Self-Efficacy Questionnaire*, elaborado por Carroll e Fox (2017), trata-se de um instrumento de autorrelato com 20 itens dispostos em uma escala do tipo Likert com 7 pontos. A confiabilidade do questionário foi avaliada pelo $\alpha = 0,91$, mediante amostra de 179 crianças do 4º ao 6º ano na Inglaterra.

Mais recentemente, Kula e Budak (2020) desenvolveram a *Self-efficacy Perception Scale for Reading Comprehension (SPSRC)*, destinada a alunos do quarto ano do Ensino Fundamental na Turquia. O instrumento possui 29 itens e uma escala do tipo Likert de três

pontos. Foram realizadas análise fatorial exploratória, com 518 estudantes de escolas públicas e análise fatorial confirmatória, com 350 estudantes, sendo que ambas evidenciaram que a escala seria unidimensional, com cargas fatoriais acima de 0,30 e índices de ajuste considerados aceitáveis. Além disso, a consistência interna foi de $\alpha = 0,91$.

Conforme destacado pelos autores Kula e Budak (2020) e também no primeiro estudo da presente Tese, verifica-se por meio de uma análise da literatura que não existe uma estrutura fatorial fixa relacionada às crenças de autoeficácia. Essas escalas se organizam sob diferentes vértices, a depender da abrangência do assunto e da amostra em questão. No que tange especificamente às pesquisas que se concentram na investigação das crenças de autoeficácia em relação ao domínio da compreensão de leitura, nota-se que estas são incipientes. Todavia, dos instrumentos que se propõem a esta finalidade, dois deles (Carroll & Fox, 2017; Epçazan & Damírel, 2011) não remetem somente à compreensão de leitura, mas sim, a aspectos relacionados à leitura de modo geral, desafio esse que se pretende superar no presente estudo. Além disso, todas as pesquisas dizem respeito a realidades culturais bastantes distantes do Ensino Básico no Brasil (Inglaterra e Turquia), o que evidencia uma importante limitação a adaptação dos instrumentos, por exemplo.

Em face ao exposto, propõe-se neste estudo a elaboração e investigação das propriedades psicométricas da EACL, uma escala destinada aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, que tem por base os próprios documentos norteadores do Ensino Básico brasileiro, além da literatura pertinente. Tal fato possibilita um olhar mais próximo ao contexto para o qual o instrumento se destina.

Método

Foram adotados os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, conforme preconiza a Resolução CNS 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, o estudo foi

encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Francisco e aprovado para realização - CAAE: 14653319.5.0000.5514. Todas as etapas subsequentes à elaboração dos itens foram realizadas somente após a devida aprovação.

Elaboração do instrumento e evidências de validade de conteúdo

Esta etapa se refere à busca da literatura nacional e internacional sobre os aspectos envolvidos nas crenças de autoeficácia para compreensão de leitura, sendo a consulta feita às bases de dados dos Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Portal de Periódicos CAPES/MEC, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Educational Resource Information Center* (ERIC) e *Science Direct*, conforme retratado no primeiro artigo da Tese.

O segundo aspecto que respaldou a elaboração dos itens foi a consulta e análise dos documentos que norteiam a Educação Básica, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC). São eles, a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A título de exemplo, no que tange à BNCC, no eixo Leitura, o documento preconiza o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação da leitura, interpretação de textos verbais e ainda identificação de gêneros textuais. Assim, é possível assumi-los como conteúdos prescritos e que podem embasar os itens elaborados, como o item 8 da EACL: “Identificar diferentes tipos de texto por meio da leitura”, que se refere aos gêneros textuais.

Ademais, foi realizada a leitura do capítulo de livro de Bandura (2006) em que o autor indica as diretrizes para a construção de escalas de avaliação de autoeficácia. Suas orientações que aludem especificamente ao construto são: 1) necessidade de submeter os itens a uma rigorosa análise de validade de conteúdo, com a finalidade de identificar se os itens manifestam a intencionalidade comportamental presente, e não futura, da ação em questão; 2) avaliação de

domínios específicos; 3) níveis de desafio no conteúdo dos itens; 4) clareza nas instruções de que a avaliação refere-se à percepção de capacidade do respondente no momento da aplicação e não baseada em algo que ele almeja conseguir executar futuramente; 5) todos os itens devem versar sobre um mesmo domínio, sendo correlacionados uns com os outros e com o escore total do instrumento, dentre outras orientações que coincidem com os pressupostos dos *Standards for Educational & Psychological Testing* (AERA et al., 2014).

Os estudos psicométricos foram embasados também no modelo de desenvolvimento de instrumentos psicológicos proposto pelas diretrizes do *International Test Commission* (ITC, 2017) e descritos por Borsa e Seize (2017). Conforme descreveu Pasquali (2001), o número de itens de uma escala pode variar de acordo com a complexidade do construto, necessitando minimamente de três itens por fator. Contudo, deve-se considerar que alguns itens serão descartados pelos juízes, outros não serão compreendidos pelo grupo do estudo piloto, ou as análises indicarão que não são adequados. Assim, é sugerido que o instrumento preliminar seja composto pelo triplo de itens que se deve ter no final. Em face dos pressupostos citados, foram elaborados inicialmente 60 itens, submetidos, na sequência, para análise dos juízes.

Participaram desta etapa quatro juízes especialistas nas áreas de autoeficácia, compreensão de leitura e/ou psicometria, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idade mínima de 38 anos e a máxima de 55 anos ($M_{idade} = 48,2$; $DP = 7,27$). Todos possuíam título de doutorado em Psicologia ou Educação, sendo o tempo médio de obtenção do título de 12,7 anos.

Quanto ao instrumento, foi utilizada a versão inicial da EACL, que objetiva avaliar a autoeficácia para compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Consiste em 60 itens com o enunciado: "Assinale o quanto você acredita que é capaz de fazer o que está descrito", sendo o formato de respostas em escala do tipo Likert com quatro pontos,

variando entre 0 (Acredito que não sou capaz), 1 (Acredito que sou pouco capaz), 2 (Acredito que sou bastante capaz) e 3 (Acredito que sou totalmente capaz).

Aos juízes foi disponibilizado o material de avaliação, que consistia em um formulário *online* por meio da plataforma do *Google Forms* contendo, inicialmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Juízes (TCLE-J), perguntas de identificação pessoal e de formação e as explicações pertinentes aos objetivos do estudo. Posteriormente, estavam dispostas as definições teóricas e orientações para que avaliassem a Clareza de linguagem (CL) de cada item, considerando a linguagem utilizada em relação às características da população, Pertinência prática (PP), que considera se cada item foi elaborado de forma a avaliar o conteúdo de interesse em uma determinada população e se, de fato, cada item tem importância para o instrumento e a Relevância teórica (RT), ou seja, o grau de associação entre o item e a teoria. Todos os critérios deveriam ser analisados mediante cinco categorias de resposta. Além disso, abaixo de cada item havia uma linha para possíveis sugestões de alterações e, ao final da tabela, era disponibilizado um local para sugestões de novos itens.

Assim, foi enviado um *e-mail* com o *link* do formulário aos possíveis juízes, convidando-os a participar da pesquisa por meio da avaliação do instrumento. Após o aceite e concordância com o TCLE-J, que constava na primeira página do formulário *online*, estes eram direcionados para as demais etapas de avaliação dos itens. O tempo estimado para o procedimento foi de 50 minutos e o prazo estabelecido aos juízes foi de 20 dias, sendo enviado um lembrete após 15 dias relativo ao prazo estimado de finalização.

A avaliação dos juízes foi analisada por meio do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), um método de Hernández-Nieto (2002) que permite calcular, além da validade de conteúdo do item, a validade de conteúdo total do critério. O autor recomenda que sejam considerados o mínimo de três juízes e um máximo de cinco, por meio de uma escala com os seguintes critérios (Clareza de linguagem, Pertinência prática e Relevância teórica) e cinco

categorias de resposta (1 = Pouquíssima; 2 = Pouco; 3 = Média; 4 = Muito e 5 = Muitíssima). O valor do CVC pode variar de 0 a 1, sendo que itens com valores entre 0,8 e 0,9 são considerados satisfatórios e acima de 0,9 como sendo excelentes. Itens com valores menores que 0,8 são considerados inaceitáveis e precisam ser reformulados ou descartados. As respostas dos juízes foram inseridas em planilha eletrônica para o cálculo do CVC e, ainda, analisadas qualitativamente, sendo realizadas as mudanças pertinentes. A Tabela 1, apresentada na sequência, indica os resultados do CVC para todos os três critérios avaliados pelos juízes, a saber, Clareza de linguagem, Pertinência prática e Relevância teórica.

Tabela 1

Resultados do CVC para os Critérios Avaliados

Critérios avaliados	Itens com $CVC_c < 0,8$	Itens com $CVC_c \geq 0,8$	Valor do CVC_t
Clareza de linguagem	3	57	0,92
Pertinência prática	0	60	0,95
Relevância teórica	0	60	0,96

Nota. CVC_c = coeficiente de validade de conteúdo de cada item; CVC_t : coeficiente de validade de conteúdo total do critério.

Os resultados do CVC para os três critérios avaliados, conforme exposto na Tabela 1, indicam que grande parte dos itens da escala obteve um CVC considerado satisfatório ou excelente, segundo os procedimentos de validação de Hernández-Nieto (2002). Além disso, o CVC_t para cada um dos critérios avaliados também indicou valores considerados excelentes, sendo que o CVC médio final da escala, após a subtração da margem de erro ($Pe = 0,0039$), foi de 0,94. No critério de Clareza da linguagem, apesar de ter como resultado um CVC_t de 0,92, três itens apresentaram valores individuais abaixo de 0,80, culminando em sua retirada da escala em questão.

Além do cálculo do CVC, foram analisadas qualitativamente as observações realizadas pelos juízes, o que resultou na modificação e exclusão de alguns itens e inserção de outros. A título de exemplo, têm-se os itens 19 (Compreender um texto sem a ajuda de um adulto) e 20

(Entender um texto sem o auxílio dos colegas). Segundo os juízes, pelo fato de parte da amostra ser composta por estudantes do Ensino Médio, possivelmente alguns em uma fase mais avançada da adolescência e/ou na fase adulta, o item 19 não faria sentido. Foi indicado ainda que esse item estaria abarcando algo muito parecido com o conteúdo do item 20. Assim, ambos foram excluídos e em seu lugar foi inserido o item “Compreender um texto sem ajuda de outra pessoa”.

De modo análogo, os itens 14 (Compreender textos narrativos), 27 (Interpretar um texto informativo), 32 (Compreender uma crônica), 35 (Compreender as ideias de um texto argumentativo) e 36 (Dominar o assunto em um texto descritivo) foram excluídos em razão de comentários dos juízes quanto à dificuldade dos alunos mais novos na identificação das especificidades desses textos. Assim, foi incluído um item mais abrangente, que seria: “Identificar diferentes tipos de texto por meio da leitura”, visto que assim, o estudante irá fazer uma associação com seus conhecimentos prévios e não com algo pré-estabelecido cujo nome poderia não lhe fazer sentido. Também foram excluídos itens como o 34 (Compreender um texto científico), pois foi assinalado pelos juízes que essa modalidade não abrange principalmente o Ensino Fundamental II, o que foi considerado pertinente.

Por fim, ressalta-se que o formato de escrita de alguns itens foi modificado, principalmente no que tange à inserção de níveis de desafio, como por exemplo, no item 29 (Compreender um texto sobre um assunto que eu gosto), que foi modificado para “Compreender um texto sobre um assunto que eu gosto, mesmo sem tê-lo estudado antes”. No total, 17 itens foram excluídos após o cálculo do CVC e as sugestões dos juízes, analisadas qualitativamente, o que resultou em 43 itens submetidos ao estudo piloto.

Já em relação ao Estudo piloto, foram consultados em grupos por ano escolar 28 participantes, sendo quatro de cada ano (6º ao 9º do Ensino Fundamental II e 1º, 2º e 3º do

Ensino Médio), ambos os sexos. A amostra foi selecionada por conveniência e distribuída uniformemente, ou seja, com a mesma quantidade de alunos para cada ano escolar e sexo.

O instrumento utilizado foi o *Protocolo de avaliação da Escala de Autoeficácia para Compreensão de Leitura*, em que, inicialmente, o participante deveria responder questões referentes aos seus dados sociodemográficos, como iniciais do nome, idade, sexo, ano escolar, turno e dados de repetência escolar. Na sequência, estavam dispostas as informações gerais sobre o preenchimento do material, dividido em duas partes. A primeira parte dizia respeito à avaliação das instruções e do sistema de respostas, em que estes foram apresentados aos estudantes para que lessem e depois respondessem se conseguiram compreender as instruções. A segunda parte se referia aos itens na escala, dispostos em uma tabela, sendo solicitado que grifassem ou pintassem as palavras com significado desconhecido. Ao final, era questionada a existência de questões com conteúdo muito parecido, havendo um espaço indicativo para que fossem colocados os números desses itens, em caso afirmativo.

Nessa etapa do estudo foi aplicada a versão resultante da avaliação feita pelos juízes e reformulada. Na ocasião, o instrumento contava com 43 itens e com o enunciado: "Assinale o quanto você acredita que é capaz de fazer o que está descrito", sendo o formato de respostas em escala do tipo Likert com quatro pontos, variando entre 0 (Acredito que não sou capaz), 1 (Acredito que sou pouco capaz), 2 (Acredito que sou bastante capaz) e 3 (Acredito que sou totalmente capaz).

Após a anuência das instituições para a realização da pesquisa, a participação dos alunos foi solicitada e realizada mediante a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelos participantes. Ressalta-se que em razão da participação de estudantes do Ensino Médio, foi elaborado o TCLE para adultos, com o objetivo de abarcar os estudantes maiores de 18 anos.

Nesta etapa, a coleta ocorreu de forma presencial e coletiva (em grupos separados por ano escolar), na modalidade lápis e papel. Ao final da aplicação foi realizada uma verificação com os estudantes a fim de identificar se os itens foram adequadamente compreendidos pela população-alvo. O tempo para a aplicação da versão piloto da escala, incluindo o inquérito, foi de 40 minutos por grupo de participantes.

Relativo à análise dos dados, empregou-se estatísticas descritivas para caracterização da amostra por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences v. 25.0 (SPSS)*. As dúvidas e alterações propostas pelos participantes foram reunidas e analisadas. Foram verificadas as modificações propostas, sendo considerado como item que precisa ser reformulado quando apontado com dúvidas por mais de 50% dos participantes. Além disso, alterações julgadas pertinentes de acordo com a relevância das considerações também poderiam ser realizadas, a fim de que permanecessem somente os itens de melhor interpretabilidade segundo os próprios estudantes.

No que se refere aos resultados inerentes ao estudo piloto, foram identificadas palavras desconhecidas pelos estudantes, como “Deduzir” (item 11), alterada para “Concluir”, e as palavras “Captar” e “Implícito” (item 39), modificado na íntegra para “Entender a mensagem de um texto”. Além disso, houve 3 casos de itens considerados parecidos, como os itens 2 “Explicar as ideias principais de um texto” e 42 “Identificar as principais ideias de um texto”. Nesse exemplo, por mais que houvesse um entendimento de que explicar e identificar seriam coisas distintas, optou-se por considerar os apontamentos dos estudantes, haja vista que o instrumento deve ser interpretado mediante a compreensão deles e esses itens foram destacados por mais de um aluno. Após as alterações descritas, o instrumento procedeu com um total de 39 itens para análise da estrutura interna.

Evidências de validade baseadas na estrutura interna, estimativas de fidedignidade e evidências de validade de critério concorrente

Participantes: Compuseram a amostra 372 estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e dos três anos escolares do Ensino Médio. A média de idade foi de 14,8 anos, sendo a idade mínima 11 anos e a máxima 18 anos ($DP = 2,02$). Dos participantes, 58,6% ($n = 218$) eram provenientes do Paraná e 41,4% ($n = 154$) do estado de São Paulo, sendo que 49,7% ($n = 185$) eram do sexo feminino e 50,3% ($n = 187$) do masculino. A Tabela 2, apresentada na sequência, indica a distribuição dos estudantes por ano escolar.

Tabela 2

Distribuição dos Estudantes por Ano Escolar

Etapa escolar	Ano escolar	<i>f</i>	%
Ensino Fundamental II	6	52	14
	7	55	14,8
	8	48	12,9
Ensino Médio	9	51	13,7
	1	58	15,6
	2	44	11,8
	3	64	17,2
Total		372	100%

Instrumentos: 1) Questionário sociodemográfico contendo, dentre outras informações, questões culturais quanto aos hábitos, gosto pela leitura e a autopercepção do aluno acerca de sua crença na capacidade de compreender aquilo que lê, em uma escala avaliativa variando de 0 a 10 pontos; 2) Escala de Autoeficácia para Compreensão de Leitura (EACL), descrita anteriormente. Nesta etapa do estudo foi aplicada a versão proveniente das etapas anteriores, ou seja, após análise dos juízes e estudo piloto, com um total de 39 itens.

Análise de dados: O modelo teórico unifatorial foi testado nesse estudo utilizando-se o estimador *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WLSMV), que faz uso de

correlações policóricas. A rotação foi a oblíqua (*Geomin*). Os índices de ajuste foram analisados mediante razão qui-quadrado por graus de liberdade ($\chi^2/df < 3$), *Confirmatory Fit Index* (CFI $> 0,90$), *Tucker-Lewis Index* (TLI $> 0,90$) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA $< 0,08$) (Hu & Bentler, 1999). A consistência interna foi estimada por meio do Alfa de Cronbach ($\alpha > 0,60$) (Prieto & Muñiz, 2000) e Ômega de McDonald's ($\omega > 0,70$) (Dunn et al., 2013). A esse respeito, segundo Dunn et al., (2013) e Ventura-Leon e Caycho-Rodríguez (2017), o número de itens reduzido e a proporção de variância do teste podem influenciar no valor de Alfa de Cronbach, motivo pelo qual decidiu-se pelo emprego dos dois indicadores.

Para aferir as evidências de validade de critério concorrente para a EACL, a análise de variância ANOVA examinou as diferenças existentes quanto à frequência, gosto pela leitura e autopercepção frente à compreensão de leitura. Foi solicitada a prova *post-hoc de Tukey* para averiguar a possível diferenciação dessas variáveis em subgrupos com base nos escores aferidos pela escala, mediante nível de significância de 0,05. Todas as análises foram desenvolvidas por meio dos *softwares MPlus 7* (Muthén & Muthén, 2011) e do *Programa IBM- Statistical Package for the Social Sciences for Windows versão 22.0 – SPSS*.

Resultados

Com o objetivo de estimar indicadores de validade com base na estrutura interna e precisão da Escala de autoeficácia para a Compreensão de leitura, inicialmente, foi realizada a Análise Fatorial Exploratória (AFE). Na ocasião, foi verificada a existência de dois fatores para a escala. Contudo, quando analisados os itens dispostos em cada um desses fatores, verificou-se que teoricamente a organização não fazia sentido. Isso porque, apesar de grande parte dos itens se agruparem em uma compreensão de leitura geral (Fator 1 – item 5 “Responder corretamente perguntas sobre um texto que li”) e específica (Fator 2 – item 16 “Compreender uma reportagem de revista”), nem todos contemplaram essa disposição, por exemplo, o item 18

“Compreender as definições em um dicionário” que deveria compor o fator 2, apresentou-se no Fator 1, entre outros. Quanto aos índices de ajuste desse primeiro modelo, estes se mostraram satisfatórios, a saber, $\chi^2/df = 1,7$; RMSEA = 0,04; CFI = 0,92; TLI = 0,91.

Tendo em vista a inaplicabilidade do modelo anteriormente testado, sobretudo por razões teóricas, empregou-se a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com a amostra de 372 estudantes. Conforme indicado por Hauck Filho (2019), a AFC tende a ser mais apropriada quando já existem hipóteses sobre a estrutura de um instrumento. Assim, após o ocorrido, entendeu-se que, por se tratar de uma escala que avalia apenas um domínio relacionado à autoeficácia, a AFC seria mais apropriada. O modelo testado indicou os seguintes índices de ajuste: $\chi^2/df = 1,7$; RMSEA = 0,04; CFI = 0,95; TLI = 0,95, todos considerados adequados e melhores que os da AFE. A Tabela 3 fornece a descrição dos itens com suas respectivas cargas fatoriais e os indicadores de fidedignidade.

Tabela 3

Estrutura Interna e Fidedignidade da Escala

Item	Descrição	Cargas fatoriais padronizadas	C
1	Compreender um texto sem a ajuda de outra pessoa	0,693	0,480
2	Entender o significado de um poema	0,686	0,470
3	Receber boas notas em tarefas de compreensão de textos	0,645	0,416
4	Compreender um texto simples	0,696	0,484
5	Responder corretamente perguntas sobre um texto que li	0,657	0,432
6	Compreender instruções por escrito	0,681	0,464
7	Entender piadas escritas	0,429	0,184
8	Identificar diferentes tipos de texto por meio da leitura	0,672	0,452
9	Compreender imagens e tabelas de um texto	0,638	0,407
10	Entender as informações de um livro didático/escolar	0,660	0,435
11	Compreender um texto difícil	0,757	0,573
12	Concluir coisas a partir da leitura de um texto	0,753	0,567
13	Compreender as informações em uma notícia de jornal	0,657	0,432
14	Entender um texto quando o assunto é novo para mim	0,629	0,396

Tabela 3 (continuação)*Estrutura Interna e Fidedignidade da Escala*

Itens	Descrição	Cargas fatoriais padronizadas	C
15	Identificar quem são os personagens de histórias que leio	0,639	0,409
16	Compreender uma reportagem de revista	0,720	0,518
17	Identificar as principais ideias de um texto	0,751	0,564
18	Compreender as definições em um dicionário	0,617	0,381
19	Elaborar perguntas após a leitura de um texto	0,553	0,306
20	Entender a história de um livro de conto de fadas	0,607	0,368
21	Compreender um texto tão bem quanto meus amigos	0,743	0,552
22	Identificar o assunto de um texto pela leitura do título	0,632	0,400
23	Entender sozinho as instruções de um roteiro de viagem	0,660	0,436
24	Compreender o assunto de uma história	0,834	0,695
25	Entender corretamente o conteúdo da leitura	0,745	0,555
26	Compreender um texto lido na internet	0,580	0,336
27	Identificar o propósito do autor no texto	0,704	0,496
28	Entender as questões de provas	0,647	0,418
29	Compreender o conteúdo escrito em anúncios	0,742	0,551
30	Entender a mensagem de um texto	0,648	0,420
31	Compreender um texto sobre um assunto que não gosto	0,635	0,404
32	Resumir as informações mais importantes de um texto	0,585	0,342
33	Ligar o que compreendi de um texto com as informações que já sei	0,711	0,505
34	Compreender, sem ajuda, as palavras mais difíceis de um texto	0,630	0,397
35	Entender o conteúdo escrito na embalagem de um produto	0,576	0,332
36	Compreender o conteúdo principal de uma história em quadrinhos	0,586	0,343
37	Identificar as informações que não compreendi de um texto	0,666	0,444
38	Compreender em que época se passa uma história lida, mesmo quando a data não aparece	0,553	0,306
39	Compreender o enunciado de um problema de matemática	0,465	0,216
Alfa de Cronbach (α)			0,95
Ômega de McDonald's (ω)			0,95

Nota. C. = Comunalidade dos itens.

Além dos índices de ajuste já relatados como adequados, nota-se, mediante a Tabela 3, que todos os 39 itens se mantiveram com carga fatorial acima de 0,30, variando entre 0,42 (item

7) e 0,83 (item 24). Ademais, a consistência interna dos itens também foi considerada satisfatória, tanto para a medida do Alfa de Cronbach, quanto para o Ômega de McDonald's.

No que concerne às evidências de validade de critério concorrente, em relação às diferenças entre a autoeficácia para a compressão de leitura, avaliada por meio da EACL e a frequência de leitura, avaliada pelo Questionário sociodemográfico, foram analisados os dados para leitura de livros didáticos e para leituras em geral, sendo que em ambos houve diferença estatisticamente significativa [(F = 3,104) = 939,181; $p = 0,016$] e [(F = 11,188) = 3072,967; $p = 0,001$], respectivamente. O teste *post-hoc de Tukey* indicou em quais respostas de frequência estavam as diferenças, conforme exposto nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4

Diferenças entre a EACL e a Frequência de Leitura de Livros Didáticos Indicada pelo teste post-hoc de Tukey

	Grupo 1	Grupo 2	<i>p</i>
EACL	Nunca (M = 66,08)	Diariamente (M = 79,73)	0,023
		Semanalmente (M = 78,78)	0,019

Tabela 5

Diferenças entre a EACL e a Frequência de Leitura de Livros em Geral indicada pelo teste post-hoc de Tukey

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	<i>p</i>
EACL	Nunca (M = 60,44)			0,001
		Raramente (M = 73,17)		0,005
		Mensalmente (M = 73,17)		0,001
		Semanalmente (M = 79,07)		0,001
			Diariamente (M = 84,18)	0,001

Mediante a Tabela 4, verifica-se que houve separação em dois grupos, sendo que os estudantes que não leem livros didáticos obtiveram uma média menor na EACL do que aqueles

que leem semanalmente e diariamente. Na Tabela 5, por sua vez, que afere os dados para leitura de livros em geral, a separação ocorreu em três grupos, também com média maior na EACL em razão daqueles que leem diariamente, seguido pelos que leem semanalmente, mensalmente e raramente, que também se diferenciaram dos que relataram nunca ler livros no geral.

Quanto ao gosto pela leitura, também houve diferença significativa [(F = 9,013) = 2656,586; $p = 0,001$]. O teste *post-hoc de Tukey* indicou a existência de dois grupos, sendo o Grupo 1 abarcando aqueles que gostam de ler ($M = 79,28$) e o Grupo 2 aqueles que responderam não gostar ($M = 69,00$; $p = 0,001$) ou serem indiferentes ao gosto pela leitura ($M = 73,24$; $p = 0,033$).

Por fim, a Tabela 6, apresentada na sequência, indica as diferenças entre a EACL e a autopercepção dos estudantes acerca da sua compreensão de leitura segundo o teste *post-hoc de Tukey*. Vale ressaltar que era possível indicar números de 0 a 10, sendo esses agrupados em 3 opções de resposta, sendo de 1 a 4 = Ruim, 5 a 7 = Regular e 8 a 10 = Bem.

Tabela 6

Diferenças entre a EACL e a Autopercepção para Compreensão De Leitura Indicada pelo teste post-hoc de Tukey

	Grupo 1	Grupo 2	<i>p</i>
EACL	Bem ($M = 80,91$)	Regular ($M = 68,01$)	0,001
		Mal ($M = 51,00$)	0,005

É possível verificar, mediante a Tabela 6, que as diferenças na EACL em relação à autopercepção para a compreensão de leitura se distinguiram em dois grupos. Aqueles que consideram compreender bem, com média bastante superior ao grupo daqueles que consideram compreender o conteúdo lido de forma regular ou mal.

Discussão

O presente estudo objetivou apresentar a elaboração da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura, destinada a estudantes do Ensino Básico, agrupando evidências de validade de conteúdo, estrutura interna, estimativas de fidedignidade e evidências de validade de critério concorrente. A elaboração do instrumento deu-se em razão da incipiência de medidas de avaliação desse construto no Brasil, e, sobretudo, pela sua relevância ao contexto Psicoeducacional, conforme indicado no artigo 1 da Tese, bem como em (Habibian & Roslan, 2014; Inácio et al., no prelo; Sembiring et al., 2018).

Inicialmente, foram elaborados 60 itens com base nos documentos norteadores da Educação Básica, nas orientações de Bandura (2006) e da literatura científica concernente a área de elaboração de instrumentos psicológicos (AERA et al., 2014; Pasquali, 2001, entre outros). Aliado a isso, também foi realizada uma revisão de literatura a fim de averiguar os instrumentos já existentes e suas especificidades, denominado Artigo 1 da presente Tese.

Em relação à análise de juízes, o CVC médio final da escala e os três critérios avaliados foram considerados satisfatórios, mediante os procedimentos de validação de Hernández-Nieto (2002). Além disso, vale destacar que a relevância da análise qualitativa, haja vista que todos os juízes especialistas fizeram comentários pertinentes aos itens, possibilitando uma compreensão mais aprofundada sobre as notas atribuídas. Somado a isso, o estudo piloto também contou com a pertinência da análise qualitativa, por meio da qual foi possível identificar as palavras desconhecidas pelos estudantes e os itens que consideraram muito parecidos. Conforme exposto no exemplo sobre os itens 2 “Explicar as ideias principais de um texto” e 42 “Identificar as principais ideias de um texto”, foi analisada e dada preferência para a compreensão dos participantes a respeito do conteúdo do item, pelo fato de que o instrumento deve estar ajustado para a realidade da amostra (Borsa & Seize, 2017).

Sobre a estrutura geral do instrumento, optou-se por avaliar a autoeficácia para a compreensão de leitura por meio de uma escala unifatorial, posto que seu objetivo era a mensuração desse único domínio, a compreensão de leitura, no contexto educacional. Quando analisados os demais instrumentos presentes na literatura, verifica-se que aqueles que apresentam mais de um fator dispõem de diferentes habilidades inerentes à leitura, como Epçagan e Demirel (2011), que avaliavam compreensão escrita e visual, compreensão de leitura e autoconfiança, ou seja, de todo modo a compreensão de leitura é avaliada em um único fator. Já os instrumentos decorrentes dos estudos de Carroll e Fox (2017) e Kula e Budak (2020) apresentaram-se por meio de uma disposição unifatorial.

Ademais, própria literatura científica sobre o assunto indica que não há prevalência de uma estrutura fatorial fixa para esse construto, sendo importante a avaliação de domínios específicos (Kula & Budak, 2020; Schunk & Pajares, 2009). Assim, verificou-se por meio da AFC que a estrutura interna da escala pode ser considerada adequada, sendo o mesmo encontrado em relação à consistência interna, conforme exposto na sequência.

A AFC indicou que os índices de ajuste foram considerados adequados no que concerne ao qui-quadrado por graus de liberdade ($\chi^2/df < 3$) que apresentou um resultado de $\chi^2/df = 1,7$; *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA < 0,08) em que o resultado foi 0,04; *Confirmatory Fit Index* (CFI > 0,90) com 0,95 e *Tucker-Lewis Index* (TLI > 0,90) com 0,95 (Hu & Bentler, 1999). Assim, a AFC atestou a adequabilidade do modelo teórico, disposto em formato unifatorial, com cargas fatoriais dos itens acima de 0,30 para todos os 39 itens. De modo análogo, as comunalidades, definidas como a proporção de variabilidade de cada variável explicada pelos fatores, também se mostraram, em sua maioria, aceitáveis. O menor valor encontrado foi no item 7 “Entender piadas escritas”.

No que se refere à consistência interna dos itens, esta também foi considerada satisfatória, tanto para a medida do Alfa de Cronbach ($\alpha > 0,60$) (Prieto & Muñiz, 2000) com

resultado de $\alpha = 0,95$, quanto para o Ômega de McDonald's ($\omega > 0,70$) (Dunn et al., 2013), em que o valor encontrado também foi $\omega = 0,95$. Conforme mencionado anteriormente, os dois indicadores foram utilizados em decorrência de o número reduzido de itens e a proporção de variância do teste poderem ter influência no valor de Alfa de Cronbach (Dunn et al., 2013; Ventura-Leon & Caycho-Rodríguez, 2017).

Sobre as evidências de validade de critério concorrente, é possível inferir que a frequência de leitura pode influenciar nas crenças de autoeficácia dos estudantes para a compreensão de leitura, de modo que aqueles que leem mais recorrentemente se sentem mais capazes de realizar atividades que envolvam a referida habilidade. Desse modo, os professores devem estimular a leitura em sala de aula e também a leitura recreativa, a fim de que esta ocorra independentemente dos conteúdos escolares obrigatórios, conforme já evidenciado por Jerrim e Moss (2018) e Inácio et al. (no prelo). Os dados corroboram o aferido por Bagci e Unveren (2020) em seu estudo na Turquia, em que verificaram que os alunos com níveis mais elevados de crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura tendem a terminar os livros que começam e têm hábitos de leitura avançados ou médios e, portanto, uma habilidade maior de compreensão de leitura.

As diferenças referentes ao gosto pela leitura também se encontram passíveis das mesmas considerações feitas anteriormente, evidenciando que a crença na capacidade de compreender o conteúdo lido difere entre aqueles que gostam de executar a atividade em relação aos que não gostam. O resultado mostra consonância aos dados do Instituto Pró-livro de 2020, em que os alunos do Ensino Fundamental afirmaram que a principal motivação para ler seria o gosto pela referida atividade. Diante disso, verifica-se que o gosto pela leitura deve ser desenvolvido, tanto no ambiente escolar, como em outros contextos, com leituras estimulantes e desafiadoras, a depender do nível de compreensão do aluno (Jerrim & Moss, 2018).

No que diz respeito à autopercepção para compreensão de leitura, Bzuneck (2001) indica que a autoeficácia e o autoconceito, apesar de distintos, não são antagônicos, mas para a motivação atuam de forma complementar, diferenciando-se pelo fato de a autoeficácia atuar em relação à domínios mais específicos, enquanto o autoconceito, mesmo quando se refere a áreas específicas, ainda possui um caráter mais genérico. Vale mencionar que não foi possível averiguar a habilidade de compreensão leitora dos estudantes, sendo o autoconceito o construto mais proximamente aferido neste estudo.

Em face ao exposto, pode-se inferir que o estudo atingiu os objetivos pretendidos, ao apresentar o processo de elaboração da EACL, suas evidências de validade de conteúdo, estrutura interna, estimativas de fidedignidade e, ainda evidências de validade de critério concorrente para frequência, gosto pela leitura e autopercepção frente à compreensão de leitura. Garantidas suas propriedades psicométricas (AERA et al., 2014; Carvalho & Ambiel, 2017), adequadas para a amostra de estudantes da realidade brasileira, espera-se que o instrumento apresente aplicabilidade ao propósito para o qual foi elaborado, auxiliando no mapeamento da autoeficácia para a compreensão de leitura em sala de aula e no fomento de práticas mais condizentes com as necessidades dos estudantes. Com base nisso, é possível elucubrar o desenvolvimento de bons leitores ao longo do processo de escolarização formal, o que possibilita sua atuação crítica e protagonismo perante a sociedade (Inácio et al., no prelo; Oliveira et al., 2019).

É importante mencionar que o estudo não se encontra livre de limitações. A esse respeito, cabe mencionar que a amostra foi representada por estudantes de apenas duas regiões do Brasil, com uma amostra relativamente pequena. Assim, como agenda futura, coloca-se a necessidade de estudos mais abrangentes, a serem realizados em amostras maiores e mais representativas, que possam não só confirmar os resultados ora encontrados, mas também possibilitem a normatização do instrumento, a fim de que ele possa ser incluído em protocolos

de avaliação psicoeducacional. Sugere-se ainda que sejam avaliados outros construtos de forma conjunta, como desempenho escolar, a verificação da compreensão de leitura dos estudantes, motivação para aprender e inteligência (habilidade verbal), proporcionando evidências de validade de critério concorrente e evidências de validade baseadas em medidas que avaliam construtos relacionados para a Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura.

Referências

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.
- Azzi, R. G., & Casanova, D. C. G. (2021). Crenças de autoeficácia de estudantes nos anos finais do ensino fundamental. *Revista Nexo Políticas Públicas*. <https://pp.nexojournal.com.br/ponto-de-vista/2021/Crenças-de-autoeficácia-de-estudantes-dos-anos-finais-do-ensino-fundamental>
- Bagci, H., & Unveren, D. (2020). Investigation the Relationship between Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Self-Efficacy Perception in Reading Comprehension in Mother-tongue: Sample of 8th Graders. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 83-98. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.83>
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age.
- Brasil, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2014). *Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Presidência da República, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil, Ministério da Educação. (2019). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

- Borsa, J. C., & Seize, M. M. (2017). Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: Dois caminhos possíveis. In B. F. Damásio, & J. C. Borsa (Orgs), *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp.15-38). Vetor.
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino - USF*, 6(1), 7-18.
- Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7(2056). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>
- Carvalho, L. F., & Ambiel, R. A. M. (2017). Construção de instrumentos psicológicos. In B. F. Damásio, & J. C. Borsa (Orgs.), *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos* (pp.39-56). Vetor.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Epçaçan, C., & Demírel, O. (2011). Validity and reliability study on the scale of belief self-efficiency Reading comprehension. *The Journal of International Social Research*, 4(16), 120-128. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/epcacan_cevdet_ve_ozcanDemirel.pdf
- Habibian, M., & Roslan, S. (2014). The relationship between self-efficacy in reading with language proficiency and reading comprehension among ESL learner's. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 119-127. <http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/35795/>
- Hauck Filho, N. (2019). Editorial. *Avaliação Psicológica*, 18(1). <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1801.ed>
- Hérrnandez-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Universidad de Los Andes: Mérida.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iaochite, R. T., Costa Filho, R. A., Matos, M. A., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: Revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>

- Inácio, A. L. M., Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (no prelo). Contribuições da psicologia educacional para a compreensão e desempenho em leitura com base no PISA. *Psicología para América Latina*.
- Instituto Pró-livro. (2020). *Retratos da leitura no Brasil*. https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf
- International Test Commission (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests*. https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Jerrim, J., & Moss, G. (2018). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181–200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Kula, S. S., & Budak, Y. (2020). Self-efficacy perceptions scale for reading comprehension of 4th grade students in primary school: Validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 106-120. <https://doi.org/10.14686/buefad.536885>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2011). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén: Los Angeles.
- Olivares, F., & Fidalgo, R. (2013). El estado de la cuestión sobre el estudio de la autoeficacia lectora en alumnado con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 25(1), 51–59. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(13\)70007-0](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(13)70007-0)
- Oliveira, K. L., Inácio, A. L. M., Fernandes, G. F. G., & Oliveira, G. T. (2019). Compreensão de leitura no ensino médio: Análises e possibilidades. In C. G. G. S. Giroto, S. A. P. Franco, & G. F. Silva (Orgs.), *Formação de Leitores e a Educação Estética: Arte e literatura* (107-120). Editora CRV.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas do Exame Psicológico – TEP manual*. Casa do Psicólogo.
- Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). *Um modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España*. <http://www.cop.es/tests/modelo.htm>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–54). Routledge.
- Schunk, D. H. (2015). Teoria social cognitiva na educação: Contribuições e direções futuras. *Anais do I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate*, Campinas, SP, Brasil.
- Scott, J. (1996). Self-Efficacy: A Key to Literacy Learning. *Reading Horizons*, 36(3), 195-213. https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=1313&context=reading_horizons

- Sembiring, L. T. A. B., Rukmini, D., Mujiyanto, J., & Yuliasri, I. (2018). The Impact of Comprehension Instruction on Students' Reading Comprehension with Different Ability Grouping And Self-Efficacy. *TESOL International Journal*, 13(4), 156-171. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1244117>
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2017). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-38. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 624-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Wang, C., Kim, D.-H., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Examining measurement properties of an English Self-Efficacy scale for English language learners in Korea. *International Journal of Educational Research*, 59, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.004>

**Artigo 3 - Validade preditiva e de critério da Escala de Autoeficácia para a
Compreensão de Leitura**

Validade preditiva e de critério da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura

(Título em Português)

Predictive and criterion validity of Self-Efficacy Scale for Reading Comprehension

(Título em Inglês)

Validez predictiva y de criterio de la Escala de autoeficacia para la comprensión lectora

(Título em Espanhol)

Resumo

As crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura se referem ao julgamento do indivíduo sobre a sua capacidade de compreender aquilo que lê. Elas auxiliam, juntamente à referida habilidade, na disposição, perseverança e desempenho do aluno em âmbito escolar. Objetivou-se neste estudo conferir evidências de validade para a Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura. Compuseram a amostra 372 alunos, ($M_{idade} = 14,8; DP = 2,02$), ambos os sexos, de instituições públicas de São Paulo e do Paraná. Os dados foram analisados mediante estatística descritiva e inferencial. Os resultados evidenciaram que os estudantes apresentam nível de autoeficácia para compreensão de leitura considerado alto, orientação pela Meta Aprender e fazem uso de estratégias metacognitivas. Houve diferença entre os anos escolares para a EACL, Meta Aprender, Performance-aproximação e Estratégias metacognitivas. Por fim, verificou-se que algumas subescalas da motivação e das estratégias podem explicar 17% da variância na EACL. Os dados conferem importantes evidências para a escala, possibilitando sua utilização para o mapeamento das crenças de autoeficácia dos estudantes.

Palavras-chave: autoeficácia; estratégias de aprendizagem; leitura; metas de realização.

Abstract

Self-efficacy beliefs for reading comprehension refer to the individual's judgment about their ability to understand what they read. They help, along with that skill, in the student's willingness, perseverance and performance in the school environment. The aim of this study was to provide evidence of validity for the Self-Efficacy Scale for Reading Comprehension. The sample consisted of 372 students, ($M = 14.8; SD = 2.02$), both genders, from public institutions in São Paulo and Paraná. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics. The results showed that students present a level of self-efficacy for reading

comprehension considered high, orientation by the Learning Goal and make use of metacognitive strategies. There were differences between the school years for the EACL, Learning Goal, Performance-approach and Metacognitive Strategies. Finally, it was found that some subscales of motivation and strategies can explain 17% of the variance in the EACL. The data provide important evidence for the scale, enabling its use to map students' self-efficacy beliefs.

Keywords: self-efficacy; learning strategies; reading; achievement goals.

Resumen

Las creencias de autoeficacia para la comprensión lectora se refieren al juicio del individuo sobre su capacidad para comprender lo que lee. Ayudan, junto con esa habilidad, en la voluntad, la perseverancia y el desempeño del estudiante en el entorno escolar. El objetivo de este estudio fue proporcionar evidencia de validez para la Escala de Autoeficacia para la Comprensión Lectora. La muestra consistió en 372 estudiantes, ($M = 14.8$; $DP = 2.02$), ambos sexos, de instituciones públicas de São Paulo y Paraná. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial. Los resultados mostraron que los estudiantes presentan un nivel de autoeficacia para la comprensión lectora considerado alto, orientación por la meta aprendizaje y hacen uso de estrategias metacognitivas. Hubo diferencias entre los años escolares para EACL, la meta aprendizaje, el enfoque de rendimiento y las estrategias metacognitivas. Finalmente, se encontró que algunas subescalas de motivación y estrategias pueden explicar el 17% de la varianza en el EACL. Los datos proporcionan evidencia importante para la escala, lo que permite su uso para mapear las creencias de autoeficacia de los estudiantes.

Palabras clave: autoeficacia; estrategias de aprendizaje; lectura; objetivos de logro.

Introdução

Compreender o quanto o estudante se sente capaz de realizar determinada atividade mostra-se tão importante quanto a sua real capacidade de executá-la. Assim, as crenças de autoeficácia podem auxiliar na investigação e análise de como estão se desenvolvendo as capacidades específicas do aluno frente aos conteúdos escolares (Bandura, 1993; Bzuneck, 2001; Snowling & Hulme, 2013). Diante disso, o presente estudo se debruça sobre os aspectos motivacionais, incluindo a autoeficácia, e contempla as estratégias de aprendizagem, enquanto um construto relevante ao desempenho acadêmico dos estudantes.

Neste estudo, a investigação das crenças de autoeficácia se dá em direção ao domínio da compreensão de leitura, presente ao longo de todo o processo de escolarização formal e indispensável para a formação social dos indivíduos (Inácio et al., 2020; Santos et al., 2018). A compreensão de leitura se refere à uma habilidade complexa, que demanda, para além da decodificação e dos componentes metalinguísticos, esforço, escolha e gestão do tempo, motivo pelo qual seu desenvolvimento é promovido, também, por meio da motivação e pelas crenças na capacidade de executar a referida ação. Diante desse domínio específico, as crenças podem ser entendidas como o julgamento do indivíduo sobre a sua capacidade de obter sucesso na atividade de compreender efetivamente o que lê (Scott, 1996; Unrau et al., 2017).

Diferentes indicadores educacionais elucubram as dificuldades dos alunos brasileiros quanto à leitura e sua compreensão, com baixos índices no que se refere ao Ensino Fundamental e, sobretudo, ao Ensino Médio (Inácio et al., no prelo; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas [INEP], 2018; Santos et al., 2018). As dificuldades têm início nas séries iniciais do ensino fundamental e que com o passar dos anos, os alunos não só continuam mostrando baixos indicativos de compreensão de leitura, como em alguns casos é constatado que existe um decréscimo de compreensão. Como consequência, essas dificuldades podem afetar o ingresso e permanência no Ensino superior e no mercado de trabalho (Gomes & Boruchovitch, 2009;

Inácio et al., 2020; Inácio et al., no prelo). Nessa direção, dentre os diferentes fatores que podem estar associados ao quadro, Jerrim e Moss (2018) salientam que os livros didáticos devem possuir conteúdos atrativos aos estudantes, que os motivem mediante conteúdos relativos aos interesses condizentes à referida faixa etária.

No que se refere aos aspectos motivacionais relacionados com a autoeficácia para a compreensão de leitura, a literatura evidencia que indivíduos com crenças de autoeficácia em níveis mais elevados apresentam maior motivação, o que se traduz em esforço e persistência perante as dificuldades, propósitos mais condizentes com o aprender e com o interesse em cumprir metas (Bandura, 1997; Iaochite, 2017; Schunk & Pajares, 2009). Em contrapartida, níveis mais baixos de crença de autoeficácia tendem a enfraquecer a motivação e prejudicar o desempenho. Essas crenças agem como mediadoras da motivação para aprender, uma vez que envolvem o questionamento e autorreflexão do aluno acerca de sua própria capacidade de executar os cursos de ação necessários para alcançar determinado objetivo (Azzi & Polydoro, 2017; Bzuneck, 2001).

De acordo com Bzuneck (2009), a percepção de progresso produz maior senso de autoeficácia, retroalimentando a motivação do aluno para a tarefa. No entanto, vale destacar que as relações de predição com o construto motivacional são recíprocas. Isso significa dizer que assim como as crenças de autoeficácia possibilitam que o estudante persista na tarefa e empregue mais estratégias para realizá-la, sua motivação e uso de ferramentas adequadas resultará em um melhor desempenho e, conseqüentemente, possibilitará uma maior crença na capacidade de realização (Bagci & Unveren, 2020; Lau, 2019; Stutz et al., 2016).

No contexto educacional, a Teoria de Metas de Realização (Ames, 1992; Elliott & Dweck, 1988) propõe-se a explicar a orientação motivacional dos estudantes frente aos processos acadêmicos. Essas metas podem ser definidas como um conjunto de pensamentos, emoções e propósitos que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas

tarefas que deverão executar, ou seja, as metas são representadas por modos diferentes de enfrentar as atividades acadêmicas. São elas que determinam como o indivíduo interpreta e reage aos acontecimentos, o que resulta em distintos padrões de afeto, cognição e comportamento.

A Teoria de Metas de Realização pode ser dividida em três componentes: Meta Aprender, Meta Performance-aproximação e Meta Performance-evitação. A primeira delas tem como característica uma maior concentração no processo de aprendizado, domínio do conteúdo e uso de estratégias adequadas para atingir os objetivos. A Meta Performance-aproximação, por sua vez, se refere ao aluno que tem a necessidade de se destacar entre os colegas, mostrando-se como o mais inteligente, sem que o foco principal seja a aprendizagem efetiva. Por fim, a Meta Performance-evitação diz respeito aos indivíduos que se resguardam da desvalorização de seus professores e colegas, preocupando-se, essencialmente, em não parecerem incompetentes, com comportamentos menos adaptativos (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Elliott & Dweck, 1988; Senko & Hulleman, 2013).

Bzuneck (2009) evidencia que para além dos aspectos relacionados diretamente com a motivação dos estudantes em sala de aula, componentes como o nível de conhecimento prévio, a disponibilidade de recursos e as estratégias de aprendizagem devem ser considerados. A respeito desse último construto, alguns estudos evidenciam a importância do emprego das estratégias para a aprendizagem dos estudantes, aferindo, inclusive, sua relação com a autoeficácia (Bagci & Unveren, 2020; Shi, 2018; Zimmerman et al., 2006).

As estratégias de aprendizagem são ações mentais e procedimentos com os quais o aluno se envolve no momento de aprender e que facilitam a aquisição, armazenamento e recuperação das informações (Dembo, 1994). Elas apoiam o processamento da informação e possibilitam ao aluno apreender mais e melhor, favorecendo um desempenho escolar satisfatório (McCombs, 2017; Zimmerman & Schunk, 2011). Tendo em vista seu papel relevante para a

aprendizagem, diversas taxionomias foram desenvolvidas ao longo dos anos a fim de explicá-las teoricamente. Contudo, em um exame detalhado da literatura realizado por Boruchovitch (1999) a autora concluiu que, por mais que as terminologias fossem distintas, as diferenças não se traduziam em discrepâncias em seu significado.

Desse modo, no presente estudo serão abordadas as estratégias de aprendizagem com base na concepção de Dembo (1994) e Garner e Alexander (1989), em que as estratégias podem ser agrupadas em duas vertentes: cognitivas e as metacognitivas. A primeira delas consiste em elaborar, organizar e processar a informação, enquanto as metacognitivas envolvem o planejamento, o monitoramento, a regulação do próprio pensamento e a manutenção de um estado interno satisfatório à aprendizagem. Assim, as estratégias metacognitivas relacionam-se à maneira como o aluno percebe analiticamente as partes para entender o todo, apresentando maior grau de complexidade.

O estudo de Bagci e Unveren (2020), realizado com 380 alunos na Turquia, evidenciou que a consciência metacognitiva de estratégias de leitura contribui em 57,8% da variância explicada para a percepção de autoeficácia na compreensão de leitura de alunos da oitava série. Além disso, os alunos com níveis mais elevados de crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura tendem a terminar os livros que começam e têm hábitos de leitura avançados ou médios e, portanto, uma habilidade maior de compreensão de leitura. Por fim, também foi verificado pelos autores que as meninas possuíam mais autoeficácia para a compreensão de leitura, em comparação aos meninos.

Em face ao exposto, objetiva-se neste estudo apresentar as evidências de validade da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura, destinada a estudantes do Ensino Básico. Mais precisamente, buscar-se-á: 1) Caracterizar as crenças dos estudantes na capacidade de compreender o conteúdo lido, identificar os níveis de motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem empregadas no âmbito escolar; 2) Apresentar as evidências de

validade de critério concorrente, em que serão analisadas eventuais diferenças na EACL quanto ao ano escolar e dados de reprovações anteriores; 3) Identificar o poder preditivo da motivação para aprender e das estratégias de aprendizagem em relação às crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura, aferindo assim, evidências de validade baseadas em medidas que avaliam construtos relacionados. Hipotetiza-se que as relações de predição analisadas evidenciem o quanto a motivação e as estratégias de aprendizagem estão associadas com níveis mais elevados das crenças de autoeficácia dos estudantes, conforme exposto na literatura concernente ao assunto (Bagci & Unveren, 2020; Bzuneck, 2001).

Método

Participantes

A amostra, selecionada por conveniência, foi composta por 372 estudantes do sexto ano nono ano do Ensino Fundamental e dos três anos escolares do Ensino Médio. Desse total, 49,7% ($n = 185$) se declararam do sexo feminino e 50,3% ($n = 187$) do masculino. A média de idade foi de 14,8 anos ($DP = 2,02$), sendo a idade mínima de 11 anos e a máxima 18 anos. Sobre a proveniência por estado, 58,6% ($n = 218$) eram de instituições públicas do interior do Paraná e 41,4% ($n = 154$) do ensino público do interior de São Paulo. A distribuição de estudantes por ano escolar pode ser considerada homogênea, com variação de 44 a 64 alunos para cada série.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico: Questionário elaborado exclusivamente para o presente estudo a fim de obter os dados de identificação dos estudantes e informações pertinentes ao que conteúdo avaliado. Esses dados se referem ao estado de proveniência, idade, sexo, ano escolar e reprovações anteriores. Abarcava ainda questões culturais quanto aos hábitos de leitura e a autopercepção do aluno acerca de sua crença na capacidade de compreender aquilo que lê.

Escala de Autoeficácia para Compreensão de Leitura (EACL) (ESTUDO 2): A escala tem por objetivo avaliar a autoeficácia para compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Consiste em 39 itens com o enunciado: "Assinale o quanto você acredita que é capaz de fazer o que está descrito", sendo o formato de respostas em escala do tipo Likert com quatro pontos, variando entre 0 (Acredito que não sou capaz), 1 (Acredito que sou pouco capaz), 2 (Acredito que sou bastante capaz) e 3 (Acredito que sou totalmente capaz). A consistência interna da escala foi aferida pelo Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,95$) e Ômega de McDonald's ($\omega = 0,95$).

Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – EMAPRE (Zenorini & Santos, 2007): Objetiva avaliar a motivação em relação à aprendizagem, sob a perspectiva da Teoria de Metas de Realização. A escala é composta por 28 itens com três opções de resposta, sendo: 1 (*Sempre*); 2 (*Às vezes*) e 3 (*Nunca*). Desses itens, 12 se referem à meta a aprender ($\alpha = 0,80$), 9 à Meta Performance-aproximação ($\alpha = 0,76$) e 7 à Meta Performance-evitação ($\alpha = 0,73$). O instrumento possui ainda uma verificação da escala total ($\alpha = 0,73$).

Escala de avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF (Oliveira et al., 2010) e para o Ensino Médio – EAVAP-EM (Inácio, Boruchovitch, et al., no prelo; Scacchetti et al., 2015): O instrumento é composto por 31 itens e visa identificar as estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais utilizadas pelos estudantes mediante três opções de resposta: Sempre (dois pontos), Às vezes (um ponto) e Nunca (zero ponto). Possui evidências de validade de conteúdo, de critério concorrente e preditivo. Quanto à fidedignidade, o Alfa de Cronbach da escala total

foi de 0,79, 0,80 na subescala ausência de estratégias de aprendizagem, 0,74 de estratégias cognitivas e 0,62 de estratégias metacognitivas.

A EAVAP-EM foi adaptada da versão para o Ensino Fundamental por Scacchetti e Oliveira (2012) e publicada por Scacchetti et al. (2015) com 12 itens modificados (itens 2, 3, 4, 8, 12, 18, 19, 23, 24, 25, 26 e 28), visando abarcar um vocabulário mais específico para alunos em uma faixa escolar mais avançada. A proposta adaptada indicou uma consistência interna de $\alpha = 0,74$ para a escala total, $\alpha = 0,77$ para o fator Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas disfuncionais, $\alpha = 0,73$ para Estratégias Cognitivas e $\alpha = 0,57$ o fator de Estratégias Metacognitivas. Posteriormente, Inácio, Boruchovitch et al. (no prelo) realizaram a Análise fatorial Confirmatória do instrumento, com 701 estudantes dos dos estados do Paraná e de São Paulo. A consistência interna, avaliada pelo Ômega de McDonald's foi de $\omega = 0,70$ para a escala total, $\omega = 0,80$ para o fator Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas disfuncionais, $\omega = 0,77$ para Estratégias Cognitivas e $\omega = 0,60$ para as Estratégias Metacognitivas.

Procedimentos

Foram adotados os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos preconizados pela Resolução CNS 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Francisco - CAAE: 14653319.5.0000.5514. A coleta de dados foi realizada de maneira presencial e coletiva, em sala de aula, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes maiores de 18 anos e pelos responsáveis dos estudantes menores de idade. Os participantes menores de 18 anos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), consentindo com a participação na pesquisa. Após explicação dos objetivos e esclarecimentos das dúvidas, os instrumentos foram aplicados na seguinte ordem: Questionário

Sociodemográfico, Escala de Autoeficácia para Compreensão de Leitura, EMAPRE e EAVAP. O tempo necessário para preenchimento dos instrumentos foi de aproximadamente 50 minutos.

Análise de dados

Os dados foram organizados em planilha eletrônica e analisados por meio do *Programa IBM- Statistical Package for the Social Sciences for Windows* ® versão 22.0 – SPSS. Na análise descritiva utilizou-se dados de média e desvios-padrão, bem como a média ponderada, que se refere à divisão do total de cada subescala pelo número de itens. Assim, pode-se obter o resultado de predominância, já que os resultados serão comparados de maneira semelhante.

Para a conferência de evidência de validade de critério concorrente a análise de variância ANOVA examinou as diferenças existentes quanto ao ano escolar e reprovação, sendo solicitada a prova *post-hoc de Tukey* para averiguar a possível diferenciação dessas variáveis em subgrupos com base nos escores aferidos pela escala, mediante nível de significância de 0,05. Para a conferência de evidência de validade baseada em medidas que avaliam construtos relacionados empregou-se a análise de regressão linear pelo método *Forward* (avançar), a fim de verificar o poder preditivo da motivação para aprender e das estratégias de aprendizagem (variáveis independentes) em relação às crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura (variável dependente).

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados na sequência, conforme a descrição dos objetivos do presente estudo. No que se refere à averiguação da autoeficácia para compreensão de leitura, motivação para aprender e estratégias de aprendizagem na amostra pesquisada, na Tabela 1 podem ser observadas as pontuações das médias, desvio padrão e média ponderada das subescalas. Ademais, é apresentado também o mínimo e máximo de acertos possíveis e obtidos.

Tabela 1*Resultados Descritivos dos Instrumentos*

Instrumentos	<i>M</i>	Média ponderada	<i>DP</i>	Mínimo e máximo possível	Mínimo e máximo obtido
EACL	76,15	1,95	17,59	0-117	2-115
Meta Aprender	27,90	2,32	4,90	0-36	12-36
Performance-aproximação	16,07	1,78	4,55	0-27	9-27
Performance-evitação	12,29	1,75	3,82	0-21	7-21
Estratégias Metacognitivas	10,49	1,49	2,04	0-14	3-14
Estratégias Cognitivas	9,09	0,82	4,09	0-22	0-21
Aus. Est. Meta. disfuncionais	12,85	0,98	4,56	0-26	0-25
EAVAP total	32,40	1,04	7,20	0-62	1-50

Mediante a Tabela 1, verifica-se o nível de autoeficácia para compreensão de leitura pode ser considerado alto, haja vista que a média de pontos ($M = 76,15$) está acima da metade de pontos possíveis da escala. Desse modo, a amostra de participantes do presente estudo apresenta níveis de autoeficácia que podem favorecer os processos de aprendizagem leitora, sobretudo se esta crença estiver alinhada à real habilidade dos estudantes (Bzuneck, 2001; Snowling & Hulme, 2013).

Os dados relativos ao construto motivacional indicam predominância da Meta Aprender, seguida pela Performance-aproximação e Performance-evitação, respectivamente. Tal fato pode ser considerado benéfico ao contexto escolar, visto que a Meta Aprender está relacionada com maior criatividade, interesse pela absorção dos conteúdos, emprego de estratégias adequadas e foco no desenvolvimento das habilidades (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Santos et al., 2020). Somado a isso, na Performance-aproximação se obteve resultados próximos aos da primeira subescala, sendo que esta meta contém incentivos importantes para aprendizagem, principalmente quando combinada à Meta Aprender (Senko & Hulleman, 2013).

Por conseguinte, no que concerne ao emprego das estratégias de aprendizagem, verifica-se que os estudantes do Ensino Fundamental II e Médio fazem mais uso de estratégias

metacognitivas, seguido pela ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e, estratégias cognitivas, respectivamente. O presente resultado também pode ser considerado satisfatório, pelo fato de as estratégias metacognitivas refletirem a tomada de consciência necessária para a regulação, planejamento e controle do comportamento rumo à aprendizagem efetiva, tarefa esta que possui alto grau de complexidade (Dembo, 1994; McCombs, 2017). Os resultados relativos à motivação e às estratégias de aprendizagem se assemelham aos encontrados por Santos e Inácio (2020), ao analisarem 261 estudantes do Ensino Médio particular na Bahia.

Com foco no segundo objetivo pretendido, qual seja, apresentar as evidências de validade de critério concorrente, foram analisadas eventuais diferenças quanto ao ano escolar e reprovações anteriores, sendo que não houve diferença estatisticamente significativa da EACL em relação aos dados de reprovação escolar ($p = 0,199$). Esse dado foi coletado por meio do *Questionário sociodemográfico*, com opções de sim e não e, se sim, quantas vezes. Não foram encontrados estudos na literatura científica com os quais o referido resultado pudesse ser comparado. Contudo, hipotetiza-se que as crenças de autoeficácia dos alunos repetentes não apresentem diferenças quando comparadas aos demais, pelo fato de que, ao cursarem mais de uma vez as disciplinas, sobretudo aquelas relacionadas com a leitura, estes se sintam capazes de compreender o conteúdo lido assim como aqueles que não possuem histórico de reprovação.

A Tabela 2 indica o resultado relativo às diferenças nos três instrumentos para o ano escolar, a saber, EACL [(F = 2,853) = 853,870; $p = 0,010$], Meta Aprender [(F = 3,937) = 90,231; $p = 0,001$], Performance-aproximação [(F= 4,076) = 80,474; $p = 0,001$] e Estratégias metacognitivas [(F = 3,554) = 14,296; $p = 0,002$].

Tabela 2*Diferenças por Ano Escolar Indicadas pelo Teste Post-hoc de Tukey*

	Grupo 1	Grupo 2	<i>p</i>
EACL	6° (M = 80,2)	8° (M = 69,1)	0,041
Meta Aprender	6° (M = 30,73)	1° (M = 27,01)	0,002
		3° (M = 27,57)	0,010
		7° (M = 26,57)	0,001
		8° (M = 27,73)	0,041
Performance-aproximação	3° (M = 14,50)	9° (M = 27,81)	0,043
		6° (M = 17,38)	0,013
		9° (M = 17,59)	0,006
Estratégias metacognitivas	1° (M = 11,30)	7° (M = 9,64)	0,001
		8° (M = 10,10)	0,043

Conforme verificado na Tabela 2, na EACL e na Meta Aprender da motivação, as diferenças foram entre o 6º ano (Grupo 1) se sobressaindo aos demais anos escolares (Grupo 2). Por conseguinte, na Performance-aproximação o terceiro ano do Ensino Médio se diferenciou, porém com média menor em relação ao 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e, por fim, no emprego de Estratégias metacognitivas houve diferença entre os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, que obtiveram médias maiores, em relação aos do 7º e 8º anos.

Ao analisar os resultados da Tabela 2 é possível compreender que, na amostra pesquisada, o sexto ano apresenta níveis mais elevados de crenças na capacidade de compreender o conteúdo lido em relação ao oitavo ano. Assim, pode-se presumir que, do mesmo modo como ocorre com a efetiva habilidade de compreensão de leitura (Gomes & Boruchovitch, 2009), as crenças na referida capacidade também diminuem ao longo dos anos escolares. Tal fato pode estar relacionado com características do próprio sistema de ensino e materiais utilizados, que muitas vezes não são atrativos aos estudantes (Jerrim & Moss, 2018).

No tocante à Meta Aprender da motivação, inerente à maior concentração no processo de aprendizado, criatividade e uso de estratégias adequadas (Bzuneck & Boruchovitch, 2016), o sexto ano se sobressaiu em comparação a todos os demais anos. Ao considerar que o sexto ano representa o primeiro ano escolar da amostra pesquisada, o resultado encontra consonância

com a literatura científica que indica a diminuição da motivação ao longo da Educação Básica (Rufini, et al., 2012). No que se refere à Meta performance-aproximação, concernente à necessidade do estudante em se destacar entre os demais, mostrando-se como o mais habilidoso sem que o foco principal seja a aprendizagem efetiva, o nono e o sexto ano se sobressaíram em relação ao terceiro ano do Ensino Médio. Assim, pode-se presumir que ao final da escolarização básica o foco na performance por si só já não é tão preponderante.

No que tange às estratégias metacognitivas, em que a média foi maior no primeiro ano do Ensino Médio, em relação ao sétimo e oitavo ano, os resultados diferem de alguns achados da literatura, em que os estudantes do Ensino Fundamental costumam fazer mais uso dessas estratégias no contexto escolar (Oliveira et al., 2020). No entanto, as estratégias metacognitivas apresentam maior complexidade (Dembo, 1994), de modo que sua empregabilidade ao final da Educação Básica pode ser considerada positiva.

Em face ao último objetivo do presente estudo, analisar o poder preditivo da motivação para aprender e das estratégias de aprendizagem em relação às crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura, foram verificados três modelos explicativos, conforme a Tabela 3.

Tabela 3

Análise de Regressão para EACL

Variáveis Dependentes		Coeficiente padronizado	T	p	R ² ajustado
EACL		B			
Modelo 1	Meta PE	-0,31	-5,60	<0,01	0,10
EACL		Coeficiente padronizado	T	p	R ² ajustado
		B			
Modelo 2	Meta PE	-0,29	-5,29	<0,01	0,12
	Meta Aprender	0,16	2,88	<0,04	
EACL		Coeficiente padronizado	T	p	R ² ajustado
		B			
Modelo 3	Meta PE	-0,29	-5,32	<0,01	0,17
	Meta Aprender	0,05	0,88	<0,01	
	Estratégias Cognitivas	0,24	4,02	<0,01	

Nota. Meta PE = Performance-evitação.

Com base no disposto na Tabela 3, foram verificados três modelos explicativos estatisticamente significativos. No primeiro deles, a Meta Performance-evitação foi capaz de explicar 10% da variância na EACL. Já no segundo, pode-se inferir que a Meta Performance-evitação e a Meta Aprender podem explicar 12% da variância na EACL. Por fim, no terceiro modelo a variância explicada foi de 17%, aferindo que, somado às subescalas de motivação anteriormente mencionadas, as Estratégias Cognitivas também têm poder preditivo para a EACL.

A hipótese era de que as relações de predição fossem encontradas, de modo a evidenciar o quanto a motivação e as estratégias de aprendizagem estão associadas com níveis mais elevados das crenças de autoeficácia dos estudantes, conforme proposição da literatura científica (Bagci & Unveren, 2020; Bzuneck, 2001). No que se refere ao modelo 3, de maior poder preditivo, compreende-se que os estudantes que se preocupam em não parecer incompetentes ou em se saírem pior que os demais, possuem maior concentração no processo de aprendizado e fazem uso de e uso de estratégias cognitivas do momento do aprendizado (Bzuneck, & Boruchovitch, 2016; Santos, & Inácio, 2020) possuem maiores níveis de crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura. Esses resultados contemplam, até certa medida, os achados de Bagci e Unveren (2020), que apesar de abordarem mais especificamente a metacognição, verificaram um poder preditivo de 57,8% das estratégias gerais de leitura, estratégias de resolução de problemas em leitura e estratégias de apoio em relação à autoeficácia para a compreensão de leitura.

Vale ressaltar que a Meta Performance-evitação, que contribuiu em todos os modelos, está associada a padrões menos adaptativos da motivação. A Meta Performance, de modo geral, se caracteriza por contínuas tentativas de demonstrar a competência e evitar juízos negativos sobre si mesmo (Ames, 1992; Senko & Hulleman, 2013). A esse respeito, uma hipótese que pode ser concebida refere-se ao próprio sistema educacional brasileiro, em que as notas e a

comparação social são os maiores indicadores de performance, conforme já evidenciado por Bzuneck (2009). Desse modo, tendo em vista que a compreensão de leitura consiste em uma habilidade presente e necessária a todas as disciplinas escolares (Inácio et al., 2020), o emprego da Performance-evitação pode ser cogitado.

Considerações Finais

Com base nas conjecturas e resultados apresentados, pode-se inferir que o presente estudo atingiu os objetivos aos quais se propôs. Foi possível caracterizar as crenças de autoeficácia dos estudantes para a compreensão de leitura, bem como os níveis de motivação e as estratégias empregadas no momento do estudo. Verificou-se também as evidências de validade de critério concorrente da EACL, no que se refere ao ano escolar dos estudantes. Por fim, foram identificadas as relações de predição entre os construtos, aferindo as Metas performance-evitação, Meta Aprender e as Estratégias cognitivas como as que mais contribuem com a autoeficácia para a compreensão de leitura.

Os dados fornecidos conferem importantes evidências para a Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura (EACL), a fim de que esta seja empregada em protocolos educacionais em vias de possibilitar um mapeamento das crenças dos estudantes sobre a sua capacidade de compreender o conteúdo lido. Como se sabe, essas crenças, alinhadas as reais capacidades dos estudantes, a sua motivação para aprender e estratégias de aprendizagem, fornecem importantes contribuições ao desempenho escolar e, conseqüentemente, à formação educacional e social dos indivíduos.

Ao considerar as dificuldades enfrentadas, principalmente no sistema público de educação no Brasil, que se apresentam e repercutem nos próprios indicadores educacionais do país, torna-se imprescindível refletir e valorizar o papel dos construtos psicoeducacionais e suas possibilidades não apenas de intervenção, mas principalmente de prevenção das dificuldades

em sala de aula. Concernente à leitura, espera-se que o aluno seja capaz de compreender não apenas gibis, revistas, placas de trânsito e conteúdos de livros didáticos, mas que sua compreensão, desenvolvida ao longo do processo de escolarização, confira subsídios para interpretar o mundo, de forma reflexiva e crítica perante as informações que lhe são concedidas.

Por fim, no que tange às limitações do estudo, pode-se inferir sobre o pequeno tamanho da amostra de participantes e sua representatividade, aferida por meio de escolas do interior dos estados de São Paulo e do Paraná. Diante disso, coloca-se como agenda futura a ampliação amostral, bem como a investigação do poder preditivo da autoeficácia para o desempenho efetivo em compreensão de leitura dos estudantes.

Referências

- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://pdfs.semanticscholar.org/23be/62bed62692fab587ac58808413bafce2576ce.pdf>
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2017). Apontamentos preliminares: A autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva* (pp.11-17). Letra1.
- Bagci, H., & Unveren, D. (2020). Investigation the Relationship between Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Self-Efficacy Perception in Reading Comprehension in Mother-tongue: Sample of 8th Graders. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 83-98. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.83>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Boruchovitch, E. (1999). As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de crianças brasileiras: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>
- Bzuneck, J.A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino - USF*, 6(1), 7- 18.
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno* (pp. 9-36). Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia: Ensino & Formação*, 7(2), 73-84. <https://doi.org/10.21826/2179-58002016727584>

- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. Longman.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3346808>
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em leitura, um panorama da situação. In A.A.A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs), *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 23-46). Casa do Psicólogo.
- Iaochite, R. T. (2017). Autoeficácia em contextos de Saúde, Educação e Política. In R. T. Iaochite, & R. G. Azzi (Orgs.), *Crenças de Autoeficácia: Considerações teóricas* (pp.13-27). Letral.
- Inácio, A. L. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (no prelo). Learning Strategies Assessment Scale for High School (EAVAP-EM). *Psico-USF*.
- Inácio, A. L. M., Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (no prelo). Contribuições da psicologia educacional para o desempenho em leitura no PISA. *Psicologia para América Latina*.
- Inácio, A. L. M., Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., Silva, A. O. G., & Oliveira, G. T. (2020). Reading Comprehension, School Performance, and Intellectual Styles in Public High School. *Trends in Psychology*, 28, 270-286. <https://doi.org/10.9788/s43076-019-00005-2>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2018). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181–200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

- Lau, K. (2019). Hong Kong senior secondary students' reading motivation and classical Chinese reading comprehension. *Reading and Writing*, 32, 963-982. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9897-7>
- McCombs, B. L. (2017). Historical review of learning strategies research: Strategies for the whole learner. A tribute to Claire Ellen Weinstein and Early researchers of this topic. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00006>
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2010). *Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP- EF*. Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., Oliveira, G. T., Inácio, A. L. M., & Beluce, A. C. (2020). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental paranaense: Mapeando diferenças entre anos escolares. *Argumentos Pró-Educação*, 5, 1-25. <https://doi.org/10.24280/10.24280/ape.v5.e572>
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paideia*, 22(51), 53-62. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/rVGF3GXBBRqwYJq6Cp96skv/?lang=pt&format=pdf>
- Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2020). Motivation in High School: Achievement goals and learning strategies. *Psicologia: Teoria e Prática*, 22(2), 338-359. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p360-380>
- Santos, A. A. A., Moraes, M. S., & Lima, T. H. (2018). Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 93-101. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018012208>
- Scacchetti, F. A. P., & Oliveira, K. L. (2012). *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental (EAVAP-EF) adaptada para uso no ensino*

técnico profissional. [Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual de Londrina].

Scacchetti, F. A. P., Oliveira, K. L., & Moreira, A. E. C. (2015). Estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional. *Psico-USF*, 20(3), 433-446. <https://doi.org/10.1590/1413-827120152003066>

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–54). Routledge.

Scott, J. (1996). Self-Efficacy: A Key to Literacy Learning. *Reading Horizons*, 36(3), 195-213. https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=1313&context=reading_horizons

Senko, C., & Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 504–521. <https://doi.org/10.1037/a0031136>

Shi, H. (2018). English Language Learners' Strategy Use and SelfEfficacy Beliefs in English Language Learning. *Journal of international Students*, 8(2), 724-741. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180874.pdf>

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2013). *A ciência da leitura*. Penso.

Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>

Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2017). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-38. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>

Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2007). *Escala de Motivação para Aprender (EMAPRE)*.

[Relatório Técnico não publicado, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco].

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2006). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

Considerações Finais

É preciso que a leitura seja um ato de amor (Freire, 1989). Tal prerrogativa nos conduz a assumir que, para além dos processos de decodificação, a compreensão de leitura e a referida crença na capacidade de execução, possibilitam um desempenho escolar satisfatório nas mais diversas disciplinas, competências e habilidades exigidas ao longo do processo de escolarização, como uma leitura crítica e reflexiva do meio social, reverberando em um protagonismo frente à vida em comunidade. Contudo, diversos indicadores educacionais, bem como pesquisas de cunho psicoeducacional, revelam dificuldades dos estudantes em todas as etapas da educação formal no que compete à compreensão de leitura, com enfoque ao Ensino Básico, que deve oportunizar condições para a acumulação de saberes necessários ao ingresso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho.

O objetivo da presente Tese consistiu na elaboração da Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura (EACL) e verificação de suas propriedades psicométricas. A escolha pelo tema deveu-se, inicialmente, ao foco de interesse da pesquisadora, e, posteriormente, aos achados diante de uma ampla análise da literatura científica, que resultou no entendimento de que seria possível o desenvolvimento de uma escala com foco nos processos educacionais do Brasil, ou seja, pautado nos documentos norteadores da Educação Básica, nas orientações de Bandura (2006) e da literatura científica concernente à área de elaboração de instrumentos psicológicos (AERA et al., 2014).

Com este foco, foi elaborada a EACL, que após a análise de conteúdo e consistência interna, resultou em um instrumento unifatorial com 39 itens em escala do tipo Likert de quatro pontos e indicadores psicométricos considerados adequados mediante Análise Fatorial Confirmatória. Sua fidedignidade também foi verificada e considerada satisfatória, sendo esta medida pelo cálculo do Alfa de Cronbach e Ômega de McDonald's. As evidências de validade da EACL foram verificadas, no que tange à validade de critério concorrente para frequência,

gosto pela leitura, autopercepção frente à compreensão de leitura e anos escolares e, ainda, quanto às evidências de validade baseadas em medidas que avaliam construtos relacionados, a saber, motivação para aprender e estratégias de aprendizagem. Sobre esse último aspecto, era esperado que fossem encontradas relações entre os construtos psicoeducacionais, pelo fato de fazerem parte de um processo mais amplo de autorregulação da aprendizagem. Tal fato foi verificado, sendo que os três modelos explicativos da análise de predição indicaram que as metas e as estratégias possuem poder preditivo para a EACL.

Em face às conjecturas apresentadas, pode-se assumir que a Tese atingiu os objetivos pretendidos, ao indicar os passos inerentes à elaboração de um instrumento de medida, bem como ao aferir algumas de suas propriedades psicométricas. A esse respeito, vale ressaltar que a proposição do projeto de pesquisa abarcava ainda a verificação da habilidade de compreensão de leitura e o controle da inteligência – habilidade verbal. No entanto, em razão da pandemia da Covid-19, foi possível realizar apenas a primeira parte da coleta de dados, com uma amostra de 372 estudantes oriundos do interior de dois estados do país, com a aplicação dos instrumentos de autoeficácia para compreensão de leitura, de motivação para aprender e estratégias de aprendizagem, respectivamente.

Espera-se que futuramente os demais dados possam ser coletados, contemplando amostras representativas de todas as regiões do Brasil e incluindo a ampliação das modalidades de ensino, particular e pública e a diversidade de condições socioeconômicas da população. Contudo, mediante os dados retratados na Tese pode-se inferir que, garantidas as propriedades psicométricas da EACL, está disposta sua aplicabilidade ao propósito para o qual foi elaborada, a fim de auxiliar no mapeamento das crenças de autoeficácia para a compreensão de leitura e no fomento de práticas de ação docente mais condizentes com a realidade dos estudantes, tendo em vista principalmente a complexidade e diversidade de condições educacionais e sociais presentes no país. Sua inserção em protocolos educacionais possibilitará ainda a prevenção e

promoção de intervenções ante o domínio da compreensão de leitura, sendo que esse último, apesar de não ter sido o foco do presente estudo, possui significativa importância no âmbito psicoeducacional.

Referências

- Alcará, A. R., & Santos, A. A. A. (2015). Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(1), 63-73. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000100006>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Psychological Association.
- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://pdfs.semanticscholar.org/23be/62bed62692fab587ac58808413bafc2576ce.pdf>
- Azzi, R. G., Basqueira, A. P., & Tourinho, A. C. G. S. (2016). Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: Discussões iniciais a partir do ensino de música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 24(36), 105-115. <http://www.abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/604>
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D., & Dantas, M.A. (2010). Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. *EccoS, Revista Científica*, 12(1), 51-67. <http://www.redalyc.org/html/715/71518577003/>
- Bagci, H., & Unveren, D. (2020). Investigation the Relationship between Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Self-Efficacy Perception in Reading Comprehension in Mother-tongue: Sample of 8th Graders. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 83-98. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.83>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beluce, A. C., Inácio, A. L. M. I., Oliveira, K. L., & Franco, S. A. P. (2018). Reading comprehension and self-perceived school performance in elementary school. *Psico-USF*, 23(4), 597-607. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230401>
- Brasil, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República, Brasília.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2014). Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2018). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>
- Brasil, Ministério da Educação. (2019). *Base Nacional Comum Curricular*.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino - USF*, 6(1), 7- 18.
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno* (pp. 9-36). Vozes.
- Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7(2056).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>
- Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: Avaliação e intervenção* [Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa].
https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6766/1/TeseDout_VCruz-FMH.pdf
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel.
- Corso, H. V., Piccolo, L. R., Miná, C. S., & Salles, J. F. (2015). Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º Ano a 6ª Série. *Psico*, 46(1), 68-78.
<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.16900>
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2019). Avaliação da consciência metatextual e sua predição da compreensão de leitura. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 53-68.
<https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p53-68>
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn and Bacon.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed.). Longman.
- Epçacan, C., & Demirel, O. (2011). Validity and reliability study on the scale of belief self-efficiency Reading comprehension. *The Journal of International Social Research*, 4(16), 120-128.
http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/epcacan_cevdet_ve_ozcanDemirel.pdf

- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3346808>
- Ferreira, E. B., & Silva, M. R. (2017). Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. *Educação e Sociedade*, 38(139), 287-292. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017179021>
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez Editora.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2
- Goldemberg, J. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, 7(18), 65-137. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em leitura: Um panorama da situação. In A. A. A., Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp.24-46). Casa do Psicólogo.
- Habibian, M., & Roslan, S. (2014). The relationship between self-efficacy in reading with language proficiency and reading comprehension among ESL learner's. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 119-127. <http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/35795/>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Iaochite, R. T. (2017). Autoeficácia em contextos de Saúde, Educação e Política. In R. T. Iaochite, & R. G. Azzi (Orgs.), *Crenças de Autoeficácia: Considerações teóricas* (pp.13-27). Letral.

- Iaochite, R. T, Costa Filho, R. A. da, Matos, M. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: Revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201922>
- Inácio, A. L. M. (2018). *Estilos Intelectuais, Estratégias de Aprendizagem, Compreensão de leitura e Desempenho Escolar no ensino médio público e privado*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218356>
- Inácio, A. L. M., Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., Silva, A. O. G., & Oliveira, G. T. (2020). Reading Comprehension, School Performance, and Intellectual Styles in Public High School. *Trends in Psychology*, 28, 270–286. <https://doi.org/10.9788/s43076-019-00005-2>
- Inácio, A. L. M., Ferraz, A. S., & Santos, A. A. A. (no prelo). Contribuições da psicologia educacional para o desempenho em leitura no PISA. *Psicologia para América Latina*.
- Krawczyk, N. (2014). Ensino Médio: Empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, 35(126), 21-41. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. [https://doi.org/0033-295X/78/8505-0363\\$00.7](https://doi.org/0033-295X/78/8505-0363$00.7)
- Kula, S. S. & Budak, Y. (2020). Self-efficacy perceptions scale for reading comprehension of 4th grade students in primary school: Validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 106-120. <https://doi.org/10.14686/buefad.536885>
- Lúcio, P. S., Kida, A. S. B., Carvalho, C. A. F., Cogo-Moreira, H., & Ávila, C. R. B. (2015). Construção de uma Prova para Avaliação da Compreensão Leitora no Ensino Fundamental: Estudo piloto. *Temas em Psicologia*, 23(4), 1035-1050. <https://doi.org/10.9788/TP2015.4-17>

- Martinelli, S. C., & Sassi, A. G. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(4), 780-791.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B., & Marturano, E. (2003). O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 93-105.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100011>
- Ministério da Educação (2018). *Relatório Saeb 2017*.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_2017.pdf
- Ministério da Educação (2019). *Relatório Brasil no PISA 2018*.
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_pisa_2018_preliminar.pdf
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., & Freitas, F. A. (2009). Compreensão em leitura no Ensino Médio: Análise de acertos por item. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Org.), *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp.165-186). Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Rosa, M. T. (2016). Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 546-557.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703001172014>
- Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39.
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a05v27n1.pdf>

- Organização Mundial da Saúde. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation*.
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In Bandura, A., Azzi, R. G., Polydoro, S. (Eds.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp.97-114). Artmed.
- Rodrigues, A. P. I. R. (2012). *Processos cognitivos e Leitura*. [Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Superior de Educação e Ciências].
- Santos, A. A. A., Boruchovith, E., & Oliveira, K. L. (2009). *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção*. Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., & Fernandes, E. S. O. (2016). Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 465-473. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031013>
- Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no Ensino Fundamental. *Psico*, 48(1), 21-30. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.24376>
- Santos, A. A. A., Moraes, M. S., & Lima, T. H. (2018). Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 93-101. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018012208>
- Schunk, D. H. (2015). Teoria social cognitiva na educação: contribuições e direções futuras. *Anais do I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate*, Campinas, SP, Brasil.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–54). Routledge.

Scott, J. (1996). Self-Efficacy: A Key to Literacy Learning. *Reading Horizons*, 36(3), 195-213.

https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=1313&context=reading_horizons

Shi, H. (2018). English Language Learners' Strategy Use and SelfEfficacy Beliefs in English Language Learning. *Journal of international Students*, 8(2), 724-741.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180874.pdf>

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2013). *A ciência da leitura*. Penso.

Souza, L. F., & Brito, M. R. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193-201. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200004>

Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2017). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? a meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-38.

<https://doi.org/10.3102/0034654317743199>

Yogurtsçu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia*, 70, 375-386.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.075>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (p. 431-457). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2006). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.

Apêndices

Apêndice 1 – Escala de Autoeficácia para a Compreensão de Leitura (EACL)

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA PARA COMPREENSÃO DE LEITURA

INSTRUÇÕES

As questões a seguir referem-se à sua autoeficácia para compreensão de leitura.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você seja sincero!

Você deverá ler atentamente cada uma das frases e marcar um “X” naquela que corresponde ao **quanto** **você acredita ser capaz** de realizar o que está descrito.

As opções são: “não sou capaz”, “sou pouco capaz”, “sou bastante capaz” ou “sou totalmente capaz”.

Lembre-se: as respostas são sobre a sua percepção de capacidade **atual** e não baseada em algo que espera conseguir executar futuramente.

O quanto acredito que sou capaz de:		Não sou capaz	Sou pouco capaz	Sou bastante capaz	Sou totalmente capaz
1	Compreender um texto sem a ajuda de outra pessoa				
2	Entender o significado de um poema				
3	Receber boas notas em tarefas de compreensão de textos				
4	Compreender um texto simples				
5	Responder corretamente perguntas sobre um texto que li				
6	Compreender instruções por escrito				
7	Entender piadas escritas				
8	Identificar diferentes tipos de texto por meio da leitura				
9	Compreender imagens e tabelas de um texto				
10	Entender as informações de um livro didático/escolar				
11	Compreender um texto difícil				
12	Concluir coisas a partir da leitura de um texto				

13	Compreender as informações em uma notícia de jornal				
14	Entender um texto quando o assunto é novo para mim				
15	Identificar quem são os personagens de histórias que leio				
16	Compreender uma reportagem de revista				
17	Identificar as principais ideias de um texto				
18	Compreender as definições em um dicionário				
19	Elaborar perguntas após a leitura de um texto				
20	Entender a história de um livro de conto de fadas				
21	Compreender um texto tão bem quanto meus amigos				
22	Identificar o assunto de um texto pela leitura do título				
23	Entender sozinho as instruções de um roteiro de viagem				
24	Compreender o assunto de uma história				
25	Entender corretamente o conteúdo da leitura				
26	Compreender um texto lido na internet				
27	Identificar o propósito do autor no texto				
28	Entender as questões de provas				
29	Compreender o conteúdo escrito em anúncios				
30	Entender a mensagem de um texto				
31	Compreender um texto sobre um assunto que não gosto				
32	Resumir as informações mais importantes de um texto				
33	Ligar o que compreendi de um texto com as informações que já sei				
34	Compreender, sem ajuda, as palavras mais difíceis de um texto				
35	Entender o conteúdo escrito na embalagem de um produto				
36	Compreender o conteúdo principal de uma história em quadrinhos				

37	Identificar as informações que não compreendi de um texto				
38	Compreender em que época se passa uma história lida, mesmo quando a data não aparece				
39	Compreender o enunciado de um problema de matemática				