

Autoeficácia e compreensão leitora: estudo de intervenção com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Self-efficacy and reading comprehension: intervention study with students in the Early Years of Elementary School

Autoeficacia y comprensión lectora: estudio de intervención con estudiantes de los Primeros Años de Educación Primaria

José Aloyseo Bzuneck¹

<https://orcid.org/0000-0003-3641-8284>

Caroline Isabel de Amorim Marques²

<https://orcid.org/0009-0000-7810-9880>

¹ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná – Brasil. E-mail: bzuneck35@gmail.com.

² Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Rosário do Ivaí, Paraná – Brasil. E-mail: caroline.amorim.marques@escola.pr.gov.br.

Resumo

Com delineamento quase-experimental, o objetivo da pesquisa foi avaliar o efeito de uma intervenção destinada a promover a compreensão leitora em textos de história e a autoeficácia para exercer essa habilidade. De uma amostra maior, foram selecionados com critérios aleatórios 20 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, num pré-teste, revelaram baixos escores em autoeficácia e em compreensão leitora. Desse total, 10 formaram o grupo experimental e outros 10, o grupo de controle. A autoeficácia para compreensão leitora de um texto de história foi medida com uma escala construída para este estudo, com boas propriedades psicométricas. Compreensão leitora foi avaliada com questões abertas sobre o mesmo texto e as respostas avaliadas por duas avaliadoras. Em 10 sessões de intervenção o grupo experimental aprendeu e praticou estratégias cognitivas para interpretar textos de uma disciplina específica, sendo questionado sobre seus conteúdos e recebendo *feedback* pela participação ativa e pelo progresso. Após a intervenção, tanto no pós-teste como no pós-teste postergado, este grupo revelou escores significativamente mais elevados tanto em compreensão leitora como em autoeficácia para compreensão leitora, ambas com tamanho do efeito muito alto. Os resultados foram discutidos com base na relação de causação recíproca da Teoria Social Cognitiva de Bandura, que também trouxe explicações para os avanços não esperados no grupo de controle.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Autoeficácia para compreensão leitora. Teoria Social Cognitiva. Intervenção. Ensino Fundamental.



Abstract

With a quasi-experimental design, the objective of the research was to evaluate the effect of an intervention designed to promote reading comprehension in history texts and self-efficacy to exercise this skill. From a larger sample, we selected with random criteria 20 students from the initial elementary school years who revealed low scores in self-efficacy and reading comprehension in a pre-test. Of that total, 10 formed the experimental group and another 10, the control group. Self-efficacy for reading comprehension of a history text was measured with a scale constructed for this study, with good psychometric properties. Reading comprehension was evaluated with open questions about the same text and the answers were evaluated by two reviewers. During ten intervention sessions, the experimental group was taught and practiced cognitive strategies for interpreting texts from that discipline. Students were asked about their content and received feedback for active participation and progress. After intervention, both in the post-test and in the postponed post-test, this group revealed significantly higher scores in both reading comprehension and self-efficacy for reading comprehension, both with very high effect sizes. Results were discussed based on the reciprocal causation relationship according to Bandura's Social Cognitive Theory, which also provided explanations for unexpected advances in the control group.

Keywords: Reading comprehension. Self-efficacy for reading comprehension. Social Cognitive Theory. Intervention. Elementary School.

Resumen

Con un diseño casi-experimental, el objetivo de la investigación fue evaluar el efecto de una intervención destinada a promover la comprensión lectora en textos de historia y la autoeficacia para ejercer esta habilidad. De una muestra más grande, han sido seleccionados, con criterios aleatorios, 20 estudiantes de los años iniciales de la Educación Primaria, quienes, en una prueba previa, han revelado puntuaciones bajas en autoeficacia y comprensión lectora. De eso total, 10 formaron el grupo experimental y otros 10, el grupo control. Se midió la autoeficacia para la comprensión lectora de un texto de historia con una escala construida para este estudio, con buenas propiedades psicométricas. La comprensión lectora fue evaluada con preguntas abiertas sobre el mismo texto y las respuestas evaluadas por dos evaluadoras. En 10 sesiones de intervención, el grupo experimental aprendió y practicó estrategias cognitivas para interpretar textos de una asignatura específica y se le preguntó sobre sus contenidos y se le dio feedback por la participación activa y el progreso. Después de la intervención, tanto en el postest como en el postest pospuesto, este grupo reveló puntuaciones significativamente más altas tanto en comprensión lectora como en autoeficacia para la comprensión lectora, ambas con tamaño de efecto muy alto. Los resultados se discutieron con base en la relación de causalidad recíproca de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, que también proporcionó explicaciones para los avances inesperados en el grupo de control.

Palabras clave: Comprensión lectora. Autoeficacia para la comprensión lectora. Teoría Social Cognitiva. Intervención. Educación Primaria.

1 Introdução

A compreensão leitora é a essência de toda atividade de leitura (Mason, 2004) e, por essa razão, é uma habilidade a ser desenvolvida desde os anos iniciais da escolaridade formal. Normalmente, os conhecimentos a serem adquiridos nos anos escolares, com reflexos por toda a vida, encontram-se em material escrito em formato impresso ou digital, ou seja, em boa medida, os alunos aprendem por meio de textos. Desta forma, a habilidade de compreensão leitora é exigida em todas as disciplinas dos currículos escolares e, dado seu teor redacional, inclusive para a resolução de problemas em matemática. A compreensão consiste, mais do que em ler palavras e frases, mesmo que fluentemente, na capacidade de captar o sentido de um texto, com interpretação fiel, o que exige a atividade cognitiva de nível mais elevado de saber decodificá-lo. Todo o processo ocorre na memória de trabalho, em que o aluno aplica processos sintáticos e semânticos, com recurso a conhecimentos prévios (Elleman *et al.*, 2022; Nouwens *et al.*, 2021; Novaes; Zuanetti; Fukuda, 2019; Wu; Valcke; Van Keer, 2023).

Caso algum aluno apresente dificuldade em compreender textos escritos, a previsão é de que processe equivocadamente os conteúdos lidos ou acabe por desconsiderar partes importantes ou até o conteúdo inteiro. Por outro lado, em situações em que, compulsoriamente, deva apoiar-se em textos para uma redação, limitar-se-á a fazer uma cópia literal que, no computador, facilmente se consegue com a sequência de selecionar-copiar-colar. Em qualquer dessas situações, entretanto, não terá ocorrido aprendizagem significativa.

O nível e o desenvolvimento de compreensão leitora dependem de características individuais de cada aluno, que consistem de suas capacidades verbais e de raciocínio, bem como da extensão da memória de trabalho (Elleman *et al.*, 2022). Adicionalmente, autores (por exemplo, Duke; Ward; Pearson, 2021; Elleman *et al.*, 2022; McMaster *et al.*, 2014) têm defendido como fator básico para a compreensão leitora o repertório de conhecimentos prévios, que incluem tanto os relacionados à área específica de cada texto, bem como os de outras áreas e inclusive os provenientes de experiências diárias. Com base na teoria e em estudos, Elleman *et al.* argumentaram que conhecimentos prévios armazenados na memória de longa duração em forma de esquemas, com seus nós interligados, serão evocados no momento de leituras e, então, uma vez ativados processos inferenciais, os novos conhecimentos, presentes nos textos, serão incorporados aos anteriores. Como consequência, o leitor chegará a uma representação mental fiel dos novos conteúdos e será capaz de responder a questões inferenciais, que exigem compreensão mais profunda do texto. Estudos citados por Elleman *et al.* apontam que o domínio

de conhecimentos de base específicos chega a compensar, em tarefas de compreensão leitora, uma capacidade geral limitada e até deficiências na leitura fluente.

Outro tipo de conhecimento prévio indispensável para a compreensão leitora é o do significado do vocabulário próprio de cada texto, como dos de história ou ciências (Cain; Oakhill; Bryant, 2004; Duke *et al.*, 2021; Fitzgerald; Relyea; Elmore, 2022; Novaes *et al.*, 2019; Wright; Cervetti, 2017). A quantidade e o significado de palavras, que são primeiramente utilizadas na modalidade oral, são aprendidos tanto no contexto familiar como, em seguida, na própria escola. Vygotsky (1988; 2008) havia defendido que cada criança adquire junto à família e em seu ambiente sociocultural toda uma gama de conhecimentos e habilidades, a qual inclui o repertório de vocabulário com seus significados, por meio do qual o conhecimento pode ser mediado e comunicado. O desconhecimento do significado de um único termo, num texto, será obstáculo para a compreensão de uma frase e do texto como um todo. Fitzgerald *et al.* (2022), por exemplo, identificaram que 31% das palavras presentes nos textos didáticos de matemática, ciências e estudos sociais, destinados a alunos do ensino elementar, eram tipicamente mais complexas, não sendo compreendidas justamente pelos alunos que apresentavam dificuldades na compreensão leitora.

Os próprios processos de compreensão a serem exercidos na memória de trabalho esteiam-se sobremaneira no conhecimento e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas (Fabri *et al.*, 2022; Novaes *et al.*, 2019; Cain *et al.*, 2004; Viana *et al.*, 2017; Wigfield; Gladstone; Turci, 2016; Wu *et al.*, 2023). Quando se trata de compreensão leitora, assim como de qualquer aprendizagem, o domínio e uso de estratégias consiste, basicamente, na habilidade de saber como lidar com a tarefa em jogo (Weinstein; Acee; Jung, 2011). Estes autores esclareceram ainda que, para tanto, os alunos precisam saber em que consiste cada estratégia (conhecimento declarativo), como usá-la (conhecimento procedimental) e em que situações pode ser útil ou não empregá-las (conhecimento condicional). Duke e Cartwright (2021) mencionam diversos estudos em que o ensino de estratégias para a compreensão leva à melhoria em leitura, mesmo em alunos com dificuldades de aprendizagem, podendo ser ensinados coletivamente a classes inteiras. Na literatura, têm sido citadas como eficazes certas técnicas relacionadas às estratégias cognitivas de elaboração e organização, como a de identificar a estrutura de um texto, levantar ou responder a questões, parafrasear e fazer inferências (por exemplo, Elleman, 2017; Wu *et al.*, 2023).

Adicionalmente, como Duke e Cartwright (2021) argumentaram, leitores podem e devem atingir, preferencialmente, o nível mais avançado em leitura, em que serão autorregulados nessa atividade. Esse nível depende de aprendizagens específicas, que incluem a de coordenar ativamente os vários processos e elementos do texto, selecionar e utilizar estratégias eficazes, e manter-se motivado e engajado na tarefa.

Na literatura, foram apontadas as razões pelas quais certos alunos têm dificuldade e fracassos na compreensão leitora. Cain *et al.* (2004), por exemplo, citaram o desconhecimento do significado de palavras num texto. Além desses problemas de semântica, a própria dificuldade no reconhecimento de palavras, bem como titubeações na fluência, podem afetar a compreensão leitora (Cunha; Silva; Capellini, 2012; Cunha; Martins; Capellini, 2017). Já para Duke e Cartwright (2021), Mason (2004) e Viana *et al.* (2017), entre outros, as dificuldades na compreensão leitora se devem a desconhecimento ou a falhas em adoção de estratégias eficazes de leitura, bem como à possível ausência de motivação.

Como Diensmore *et al.* (2018) assinalaram, não é adequado classificar alunos em categorias fixas apenas com base no desempenho de leitura de certos textos e em dado momento. O perfil de habilidade leitora segue um processo dinâmico e progressivo, podendo apresentar mudanças ao longo do tempo, em função de fatores diversos. Contudo, intervenções específicas para melhorar as habilidades leitoras levarão em conta a condição atual do leitor, identificando seus pontos fortes e fracos naquela determinada ocasião e com cada material.

Falhas em compreensão leitora constituem um problema educacional, já bem identificado em nosso meio. Segundo dados do INEP (Brasil, 2022), em relação às habilidades linguísticas, constatou-se uma redução do índice de proficiência de 214,6 pontos, em 2019, para 208, em 2021, uma queda de seis pontos. Avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 15 anos (PISA), os brasileiros atingiram pontuação média de 410 pontos em Leitura, abaixo da média mundial de 476 (OECD, 2023). Pesquisas têm retratado com mais detalhes essa realidade (por exemplo, Beluce *et al.*, 2018; Cunha; Capellini, 2016; Gomes; Boruchovitch, 2011; Souza; Hübner, 2020; Suehiro; Boruchovitch, 2016). Entre os que investigaram amostras dos anos finais do Ensino Fundamental, Suehiro e Boruchovitch (2016) descobriram que 27,1% dos alunos se situavam no nível de frustração, ou seja, não conseguiam compreender de forma satisfatória o que liam. No estudo de Souza e Hübner (2020), do total de estudantes avaliados, 49 (14,5 %) foram considerados bons leitores, enquanto 37 alunos (11%) foram considerados leitores com dificuldades expressivas de compreensão. Na discussão dos

dados com sua amostra, Suehiro e Boruchovitch (2016) argumentaram que tais dificuldades, identificadas já no Ensino Fundamental, terão reflexos negativos nas aprendizagens ao longo de toda a trajetória escolar caso não sejam objeto de alguma intervenção de remediação.

2 Intervenções para melhoria da compreensão leitora

Procedimentos de intervenção têm o potencial de levar estudantes a implementarem as competências cognitivas exigidas em relação à leitura (por exemplo, Gomes; Boruchovitch, 2011; Duke *et al.*, 2021), o que deveria acontecer já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A função básica da intervenção consiste na exploração de conhecimentos de base necessários, inclusive os de natureza linguística, de sanar falhas de vocabulário, além de levar os alunos a dominarem e utilizarem estratégias cognitivas e metacognitivas.

Pesquisas no exterior e brasileiras têm dado apoio à eficácia de intervenções junto a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Por exemplo, no contexto internacional, numa série de estudos, Schunk e Rice (1989; 1991; 1992; 1993) adotaram procedimentos como o de lançar questões que provocassem a identificação da ideia principal, juntamente com o ensino e treinamento em estratégias cognitivas; *feedback* confirmatório explícito pelo seu uso era recorrente. Em particular, tanto a linguagem oral como a interiorizada foram exploradas no estudo de Schunk e Rice (1993), em que os alunos eram solicitados a verbalizar oralmente a estratégia utilizada que haviam aprendido. Com a prática, alguns omitiam a linguagem oral, repassando a estratégia somente na modalidade interiorizada, durante a qual emergiu como mais significativo o progresso nas habilidades leitoras.

Ao explorar textos de ciências sociais, Mason (2004) comparou o efeito do método de ensino recíproco aplicado a um grupo de alunos com o de promoção da autorregulação, pelo qual as crianças de outro grupo deviam praticar estratégias de autoinstrução, estabelecimento de metas, automonitoramento e autorreforçamento. Por exemplo, deviam pensar sobre os propósitos do autor do texto, elaborar resumos, evocar o que já sabiam e verbalizar o que poderiam aprender. Este segundo grupo revelou melhoras mais significativas em compreensão leitora.

Com objetivos mais específicos, Guthrie *et al.* (2004) compararam dois grupos de alunos. Um deles recebeu exclusivamente ensino e treinamento em estratégias de compreensão leitora, enquanto para outro grupo a intervenção combinava treinamento em estratégias

cognitivas e apoios à motivação, utilizando textos com maior potencial de provocar interesse, juntamente com a argumentação da importância de leituras. As crianças que haviam passado por esta última modalidade de intervenção acusaram significativamente maior incremento na compreensão leitora no pós-teste em comparação ao primeiro grupo. Resultados semelhantes foram identificados por Gurthrie, McRae e Klauda (2007) em sua metaanálise de 11 estudos que adotaram os mesmos procedimentos de Guthrie *et al.* (2004). Já Spörer e Schünemann (2014) identificaram ganhos mais sólidos em compreensão leitora por alunos que, além do ensino recíproco, também receberam treinamento adicional em estratégias de autorregulação. Procedimentos semelhantes foram aplicados com êxito por professoras treinadas no contexto português (Viana *et al.*, 2017), com alto grau de criatividade no uso de embelezamentos, na proposta de estratégias de autorregulação e gestão da compreensão.

Em um estudo brasileiro com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Gomes e Boruchovitch (2011) aplicaram num grupo experimental procedimentos de intervenção para o desenvolvimento da compreensão de gêneros variados de textos, que incluíam ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas. Em dois pós-testes sequenciais, esse grupo revelou melhoria significativa em autorregulação da aprendizagem e em compreensão leitora, atingindo o nível independente de leitura. As autoras explicaram porque o grupo-controle também apresentou escores elevados nessas medidas, com alusão a possíveis condições favoráveis não controladas.

3 Autoeficácia como fator motivacional

Os processos cognitivos exigidos para a compreensão leitora, por serem relativamente trabalhosos, supõem que os alunos disponham igualmente de recursos motivacionais (Duke *et al.*, 2021; Guthrie *et al.*, 2004; Wigfield *et al.*, 2016). Motivação é entendida como energia e persistência em ações direcionadas a metas. Por ser um construto multifatorial e complexo, além de outros construtos, como a orientação a metas de realização e a valorização da atividade, as crenças de autoeficácia têm sido consideradas como fator crítico para o desenvolvimento da compreensão leitora (por exemplo, Carroll; Fox, 2017; Talsma *et al.*, 2018; Unrau *et al.*, 2018; Zimmerman, 2000) e, por esse motivo, foram escolhidas para este estudo.

Autoeficácia é um construto introduzido na literatura psicológica por Bandura (1977; 1997) que, em sua Teoria Social Cognitiva, privilegiou o conceito de agência, isto é, que o ser

humano tem o potencial de influenciar o próprio funcionamento e os contextos, tendo a autoeficácia um papel crucial. Foi definida como “crenças nas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir determinadas realizações” (Bandura, 1997, p. 3). Por sua vez, especificando para o presente caso, Unrau *et al.* (2018) conceituaram autoeficácia para a compreensão leitora como “percepções dos leitores de sua competência e capacidade de completar com êxito tarefas de leitura” (p. 2).

De acordo com Bandura (1997), diante de qualquer tarefa, o ser humano pondera, por um lado, as exigências nela contidas e, por outro lado, suas próprias capacidades percebidas, além de outros fatores de natureza pessoal e contextual. Desse pareamento surge uma expectativa ou crença quanto à sua própria capacidade para executar as ações pertinentes. Quanto mais robusta a autoeficácia, alunos escolhem e estabelecem para si objetivos mais ambiciosos do que alunos ineficazes. Na sequência, aplicam esforço e persistem, apesar de dificuldades e tropeços, sendo resilientes após eventuais contratempos e com maior tendência a autorregulação, com uma competente adoção de estratégias (Zimmerman, 2000). Emocionalmente, sofrem menos estresse, ansiedade e depressão. Efeitos opostos se têm verificado com alunos com crenças reduzidas de autoeficácia, portanto, caso alunos revelem crença de autoeficácia abalada para o engajamento em ações voltadas para a compreensão de textos didáticos, sua motivação também esmorece para executar a tarefa, com consequências nefastas para as aprendizagens. Além de estudos relatados por Bandura (1997), um volume expressivo de pesquisadores tem comprovado as influências motivacionais da autoeficácia entre estudantes, como consta de diversas revisões (por exemplo, Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020; Iaochite; Azzi, 2017; Schunk; DiBenedetto, 2020; Talsma *et al.*, 2018).

Enquanto fator motivacional, a autoeficácia responde, até certo ponto, pelos resultados de desempenho acadêmico (Talsma *et al.*, 2018). Por um lado, alunos podem ter mau desempenho não por falta de capacidade ou de habilidades, mas porque não se engajam na tarefa por não acreditarem que são capazes. Por outro lado, bons resultados nas aprendizagens não resultam apenas de autoeficácia por dependerem igualmente de outros fatores contextuais e intrapessoais, como capacidade e domínio de estratégias que contribuem acentuadamente para o bom desempenho escolar (Schunk; Pajares, 2004). Como consequência dessa limitação do poder da autoeficácia, Bandura (1986), referindo-se especificamente ao desenvolvimento da leitura e da escrita, argumentou que a autoeficácia será progressivamente mais influente sobre os desempenhos na medida em que as habilidades comportamentais necessárias estiverem

igualmente bem desenvolvidas nos alunos. Bons desempenhos, portanto, supõem, simultaneamente, as reais capacidades e a expectativa de poder engajar-se eficazmente.

As crenças de autoeficácia desenvolvem-se e modificam-se em função de quatro fontes, que são as experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão social, assim como pela detecção de estados psicofisiológicos (Bandura, 1997). As experiências de domínio, ou de sucessos em atividades similares anteriores, são os melhores indicadores de capacidade para novas realizações; isso foi comprovado particularmente com crianças (Joët; Usher; Bressoux, 2011; Usher; Pajares, 2008). Inversamente, experiências reiteradas de fracassos em determinada área tendem a enfraquecer significativamente as crenças de autoeficácia. Adicionalmente, as experiências vicárias resultam da observação de competências reveladas por colegas e sua influência depende da percepção da similaridade entre observador e ator. A persuasão verbal está contida em verbalizações advindas do meio social, que informem que o estudante tem as capacidades exigidas para as tarefas, por exemplo, na prestação de *feedback* (Guthrie *et al.*, 2007). Já estados psicofisiológicos, como de alta ansiedade ou estresse, favorecem uma autopercepção de incapacidade.

Bandura (1997) observou que cada fonte não alimenta as crenças de eficácia de modo automático. Sua influência depende de um processamento cognitivo ou interpretação por parte da pessoa, que pondera diversos fatores, como sua intensidade, as causas e as circunstâncias, entre outros. Um complicador, segundo Bandura, reside na possibilidade de o estudante atender a uma informação apenas, ignorando outras mais relevantes e que conduziriam a um julgamento mais verdadeiro. Pajares (2006) apresentou uma série de ações docentes com potencial de alimentar, no dia a dia, as crenças de autoeficácia de alunos, colocando especial ênfase no favorecimento de experiências de êxito.

Pesquisas de intervenção têm sido conduzidas explorando as fontes da autoeficácia, como a de Aro *et al.* (2018), em relação à fluência em leitura. Já em relação à compreensão leitora, Unrau *et al.* (2018) argumentaram que a avaliação da autoeficácia propicia um conhecimento mais profundo do impacto da motivação para o desenvolvimento dessa habilidade. Todavia, segundo esses autores, ao lado de muitos estudos correlacionais sobre essa relação, têm sido menos frequentes os de intervenção, destinados à superação de falhas em compreensão.

As revisões sistemáticas de Unrau *et al.* (2018) e de Ferraz e Santos (2021a) trouxeram resultados consistentes. Assim, Unrau *et al.*, com a aplicação da metaanálise de regressão sobre

os dados de 21 estudos que incluíam desde crianças até universitários, concluíram que a compreensão leitora tinha relação positiva com o tamanho do efeito sobre a autoeficácia para leitura, explicando 54% da variância. Ferraz e Santos (2021a), por sua vez, relataram quatro estudos quase-experimentais, sendo três de Schunk e Rice (1987, 1989, 1993), nos quais variaram os tipos de tratamento entre os grupos do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que, em função do ensino e prática de estratégias de compreensão leitora, os alunos percebiam-se mais eficazes para executar essas tarefas.

Na quarta investigação relatada por Ferraz e Santos (2021a), Schünemann, Spörer e Brunstein (2013), com crianças do 5º ano, após terem avaliado as crenças de autoeficácia para compreensão leitora e o grau dessa habilidade, aplicaram procedimentos direcionados à melhoria da compreensão leitora. Foi comparada a modalidade de ensino recíproco exclusivo com a combinação de ensino recíproco e de instrução para a aprendizagem autorregulada. Quando comparados com o grupo-controle, os alunos que passaram por qualquer das duas modalidades acusaram resultados positivos em compreensão leitora e senso mais robusto de autoeficácia para leitura, em nível significativo, tanto no pós-teste como no pós-teste postergado.

Para Unrau *et al.* (2018), seus resultados, consistentes com os dos últimos estudos relatados, sugerem ser previsível que os alunos, ao melhorarem a compreensão leitora, também percebiam sua autoeficácia para leitura mais fortalecida, uma vez que essa expectativa se alimenta sobremaneira de experiências de êxito. Por outro lado, é igualmente plausível que, à medida que os alunos se sintam progressivamente mais eficazes, também progridam na compreensão leitora, já que a autoeficácia é um fator motivacional que propicia engajamento. Aí estaria atuando, portanto, a reciprocidade bidirecional entre autoeficácia para leitura e compreensão leitora, com apoio no modelo de reciprocidade triádica de Bandura (1997). Isto é, a compreensão bem-sucedida do que tiver sido lido alimenta a autoeficácia para leitura, assim como o engajamento eficaz é influenciado pela crença de autoeficácia.

4 O presente estudo

As pesquisas internacionais relatadas sobre a relação entre compreensão leitora e autoeficácia para exercer essa habilidade, tendo como referencial a Teoria Social Cognitiva, inspiraram o delineamento do presente estudo de natureza quase-experimental. Para tanto, três

objetivos específicos nortearam sua execução, a saber: (1) avaliar, entre estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, as crenças de autoeficácia para compreensão leitora e a habilidade de compreensão leitora de textos didáticos de história, em dois grupos – experimental e de controle; (2) aplicar procedimentos de intervenção no grupo experimental, com treinamento em estratégias para compreensão leitora dos textos, visando o consequente fortalecimento da autoeficácia; e (3) após a finalização da intervenção, comparar os resultados em compreensão leitora e para as crenças de autoeficácia dos estudantes do grupo experimental aos do grupo controle.

5 Método

5.1 Amostra

Para participarem da pesquisa foram selecionados 20 alunos do 5º ano de uma escola pública de uma cidade de pequeno porte do interior de um estado do Sul. A média de idade era de 10,8 anos ($DP = 0,9$). Aleatoriamente, dez alunos (cinco meninas e cinco meninos) formaram o grupo experimental, pelo critério adicional de estudarem no turno matutino da mesma escola, para facilitar os encontros de intervenção. O grupo de controle foi composto por outros dez alunos, também com igual participação de meninas e meninos, de outro turno do 5º ano da escola.

5.2 Instrumentos e procedimentos de avaliação e seleção

A escolha dos 20 participantes incidiu sobre um conjunto de 88 alunos dos anos 5º e 6º, aos quais havia sido aplicada uma escala destinada a avaliar seu grau de crença de autoeficácia para compreensão leitora, que foi o primeiro critério adotado para a seleção. Com a média grupal nessa variável de 3,13 ($DP = 1,25$) e a mediana de 1,8, foram identificados 24 participantes que, pelas médias nessa variável, se situavam no quartil inferior da distribuição, ou seja, com médias de 2,0 ou menos. Dos 24, foram selecionados aleatoriamente apenas 20 alunos do 5º ano de uma mesma escola para formarem os dois grupos. Os dez do grupo experimental tinham uma média de 1,23 ($DP = 0,20$) e os dez do grupo-controle, 0,98 ($DP = 0,19$). Com esses escores, todos se situaram no quartil inferior da distribuição na medida em autoeficácia.

Para avaliar as crenças de autoeficácia, foi criada para o presente estudo a Escala de Autoeficácia para Compreensão Leitora, um questionário em escala tipo Likert de seis itens. Um exemplo de item da escala: consigo interpretar tudo o que está escrito no texto. As marcações podiam recair em um ponto, desde (1) não consigo mesmo, até (5) consigo tudo. Para a redação dos itens foram consideradas as diretrizes estabelecidas por Bandura (1997; 2006), com particular atenção à especificidade das ações a serem compridas, ou seja, seria mensurada a autoeficácia para compreensão leitora de textos de história. Adicionalmente, foram observadas escalas similares de autores como Ferraz e Santos (2021b), Joët *et al.* (2011), Schünemann *et al.* (2013) e Schunk e Rice (1991). Num estudo piloto, a compreensibilidade dos itens da escala criada para esta pesquisa foi previamente assegurada com alunos diferentes do mesmo ano escolar.

Para a análise dos dados resultantes da aplicação desse questionário aos 88 alunos do início, na proporção de 14,6 respondentes por item, foi utilizado o software JASP versão 0.17. Pelo teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), surgiu o valor geral de 0,88. Pelo Teste de Barlett, o resultado de $\chi^2 = 275.198$, para 15 graus de liberdade ($p = 0,001$), indicou que a matriz podia ser analisada fatorialmente. A retenção do número de fatores derivou de procedimentos de análise paralela, considerado mais robusto (Damásio, 2012), tendo sido adotado o método de extração de mínimos quadrados ordinários, com rotação oblíqua-promax, baseados na matriz de correlação policórica. Da análise resultou a extração de um único fator para a presente escala de autoeficácia, sendo que a variância explicada foi de 58%. O peso das cargas fatoriais de cada item variou de 0,62 a 0,91. Já o grau de confiabilidade foi de 0,87 tanto pelo alpha de Cronbach como pelo ômega de McDonald's. Conclui-se, por essa análise fatorial exploratória, que a escala goza de boas propriedades psicométricas. A resolução unifatorial tem como precedente a escala similar de Schünemann *et al.* (2013) com oito itens.

Para a primeira aplicação da escala de autoeficácia, os 88 participantes passaram, sala por sala, pelo treinamento prévio de fazê-los marcar, numa escala, itens do tipo: consigo escrever meu nome inteiro e sem erro; consigo ler em voz alta na frente da classe. Na sequência, não se constatou nenhuma dificuldade de responderem aos itens da escala de autoeficácia.

Poucos dias após a aplicação desse instrumento, da qual resultou a seleção inicial, os dez alunos do grupo experimental e, separadamente, os dez do grupo-controle foram submetidos a uma prova escrita de compreensão leitora, com oito perguntas abertas sobre o mesmo texto de história utilizado anteriormente no teste de autoeficácia. Tratava-se de uma

redação de aproximadamente 20 linhas, adaptada de um livro didático do 5º ano, ainda não trabalhado nas aulas. As respostas escritas foram avaliadas, independentemente, por duas professoras, uma das quais era a coautora. Adotou-se o critério de atribuir dois pontos para questões totalmente erradas e um ponto para questões apenas parcialmente corretas. Somente foram computados os erros, totais ou parciais, após a concordância das duas professoras. Erros gramaticais e ortográficos não foram considerados. Como resultado, nesse pré-teste, a média de erros de interpretação por parte dos alunos do grupo experimental foi de 10,0 (DP = 2,85), enquanto no grupo de controle a média foi de 8,50 (DP = 4,12). Esses dados foram considerados consistentes com os das medidas em autoeficácia, permitindo a conclusão de que se trata de dois grupos similares, com problemas em compreensão leitora e, ao mesmo tempo, com autoeficácia enfraquecida para enfrentar esse tipo de tarefa. Assim, os dados das duas avaliações sobre os grupos formaram a linha de base para a intervenção no grupo experimental e posterior comparação com o grupo-controle.

A adoção de textos seguidos de questões abertas já havia sido feita por Jordão *et al.* (2019), Schunk e Rice (1991), Solheim (2011) e Stutz, Schaffner, Schiefele (2016) e, em parte, por Lúcio *et al.* (2015). Com esse método, descrito por Cain e Oakhill (2006), pode captar-se o nível de compreensão de aspectos sutis do texto, bem como identificar as fontes de equívocos de interpretação. Para a escolha do texto, atendeu-se igualmente a sugestões de Cain e Oakhill de que sejam compatíveis com a faixa etária dos alunos e com o ano escolar e que não sejam fáceis demais, para não produzirem escores próximos ao teto. Além disso, em vez de se avaliar a compreensão de temas como "coisas da natureza", ou fábulas de Esopo, utilizados em outros estudos, escolheram-se para essa investigação textos didáticos de história, como fizeram, por exemplo, Francis *et al.* (2022). Textos como os dessa disciplina caracterizam-se por sua linguagem acadêmica mais técnica, com vocabulário específico, o que pode causar dificuldades de compreensão. Todavia, o exame de sua compreensão de um texto didático tem maior significado ecológico para as aprendizagens escolares, o que não se encontraria pela adoção de textos com linguagem e estrutura mais simples, presentes em contos e fábulas.

De resto, para avaliar a compreensão leitora, optou-se igualmente por não utilizar nenhum teste padronizado, por sugestão de Francis *et al.* (2022), ao relatarem que, com base nos resultados de estudos com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, o tamanho do efeito das intervenções era maior com o método de questões abertas do que com a adoção de testes padronizados. Francis *et al.* deram a explicação para esse dado de que medidas de compreensão

elaboradas pelo próprio pesquisador servem para medir construtos específicos, tópicos ou estratégias, conferindo melhor alinhamento entre o que é avaliado no pré-teste e no pós-teste com o material exposto. McMaster *et al.* (2014) já haviam proposto que a apresentação de questões sobre um texto tem o papel de direcionar melhor o leitor para uma representação coerente e identificar conexões entre suas partes.

5.3 Questões éticas

O projeto da pesquisa foi submetido ao sistema CEP-CONEP de uma Universidade pública, tendo recebido parecer favorável à realização, com o documento de nº 6.094.673. De todos os alunos que participaram em algum momento do estudo foi recebida anuência pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais ou responsáveis de crianças e adolescentes de até 17 anos. Os próprios participantes subscreveram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para crianças e adolescentes até 17 anos. Além disso, os alunos foram informados que a participação na pesquisa não era obrigatória e que poderiam desistir caso se sentissem desconfortáveis ou constrangidos. Por outro lado, foram conscientizados de que a participação nas sessões de intervenção seria uma oportunidade de melhorarem as habilidades em leitura e aprenderem estratégias de aprendizagem. Previu-se, igualmente, que, caso os componentes do grupo-controle mantivessem, no pós-teste, seu baixo nível de compreensão leitora, teriam oportunidade de participar de sessões instrucionais com as mesmas atividades pedagógicas remediadoras aplicadas ao grupo experimental.

5.4 Procedimentos de intervenção

Após a realização do pré-teste de autoeficácia e compreensão leitora, a coautora promoveu dez sessões de intervenção com o grupo experimental, cada qual com duração de 50 minutos, com frequência média de dois encontros semanais, durante dois meses. Em estudos revisados por Duke *et al.* (2021), a média das sessões era de 8,4, cumpridas num período médio de 1,6 meses. No presente caso, uma sessão extra foi destinada a repor faltas de alunos.

Em cada uma das dez sessões de intervenção participavam os dez alunos do grupo experimental, cuja frequência foi controlada. Para comparação, Mason (2004) trabalhou com quatro estudantes por grupo, enquanto Gomes e Boruchovitch (2011), com 28. Nos estudos de

Guthrie *et al.* (2004), Guthrie *et al.* (2007), Spörer e Schünemann (2014) e Viana *et al.* (2017), as próprias professoras atuavam com suas classes inteiras.

Cada sessão teve objetivos específicos e todas elas seguiram uma rotina semelhante, organizadas em quatro momentos seguidos, todavia, de forma flexível. O primeiro momento era destinado ao acolhimento e à socialização das crianças, com uma recepção calorosa e a apresentação sucinta das atividades do dia. Na primeira sessão, foram apresentadas e modeladas quatro estratégias de leitura, respectivamente, de prestar atenção ao título e a imagens, leitura do texto com atenção, identificação do significado de todas as palavras e releitura do texto para responder questões. A partir da segunda sessão, era feita a recapitulação dessas quatro estratégias.

No segundo momento, após a revisão das quatro estratégias mencionadas, as crianças eram orientadas a lerem o texto do dia, silenciosamente, e que sublinhassem as palavras desconhecidas, cujo significado era então esclarecido. Embora nem todos os textos tivessem título e imagens, antes da leitura, a coautora solicitava às crianças que pensassem sobre um título, analisassem as imagens para terem uma pista sobre o assunto do texto, pedindo que evocassem o que já conheciam do assunto. A busca da compreensão do conteúdo geral do texto acontecia no terceiro momento, em que a aplicadora resgatava conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e, em seguida, solicitava que eles pensassem sobre o que o texto dizia. Nessa ocasião, eram lançadas perguntas ao grupo, relacionadas com estratégias cognitivas, das quais surgiam respostas que, normalmente, eram discutidas com a participação de todos. Finalmente, no quarto momento, as crianças realizavam tarefas de compreensão do texto do dia, de forma oral ou escrita, principalmente respondendo questões para cuja resposta eram necessárias, entre outras ações mentais, exprimir com as próprias palavras diversas partes do texto.

Os textos utilizados consistiam de adaptações de livros didáticos do 5º ano e sua extensão aumentou gradativamente ao longo das sessões. Os temas escolhidos eram da pré-história (vida nômade, pintura nas cavernas, início da agricultura), descobrimento do Brasil, cultura indígena, história do café, imigrações, além de outros, como a invenção do rádio. A seleção foi feita com base em sua maior probabilidade de provocar o interesse nos alunos. De resto, buscou-se, em cada sessão, propor às crianças tarefas sucessivas como metas próximas, dado o seu potencial de promoverem mais seguramente o desenvolvimento da autoeficácia para a compreensão leitora (Bandura, 1997).

Em todas as sessões, cada estudante recebia *feedbacks* positivos pela participação ativa nas tarefas e pelas respostas corretas, o que proporcionava experiências diretas de êxito, juntamente com a valorização do esforço sustentado. Além disso, as crianças tinham oportunidade de identificar e corrigir suas falhas em compreensão e sanar dúvidas. Como combinado previamente, foi realizada uma reunião final de confraternização de encerramento, além da entrega de um presente (doces e material escolar) a todas as crianças, por terem participado de todas as sessões, mesmo com eventual reposição de faltas.

5.5 Análises estatísticas

Para a análise dos dados da pesquisa foi utilizado o software Jamovi versão 2.3. Como primeiro procedimento, foram assegurados os pressupostos de normalidade (Shapiro-Wilk) e esfericidade (Mauchly) dos dados obtidos pelos testes de autoeficácia e de compreensão leitora, o que permitiu a continuidade com o uso de procedimentos paramétricos. Por análises de variância (ANOVA) adotaram-se medidas repetidas 3 x 2, correspondentes aos três momentos de mensuração (pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado) nos dois grupos, controle e experimental. Para avaliar o tamanho do efeito da intervenção para o grupo experimental foi também aplicado o teste d de Cohen.

6 Resultados e discussão

A Tabela 1 evidencia os resultados das análises estatísticas descritivas e inferenciais, nos dois grupos, sobre duas variáveis investigadas, crenças de autoeficácia e compreensão leitora, em três momentos avaliativos: pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado. Esses dados serão discutidos à luz da teoria e de pesquisas anteriores.

Tabela 1 – Escores dos grupos experimental e de controle em duas medidas, em três momentos, e resultados das análises de variância.

Grupo experimental									
	Pré-teste		Pós-teste		Postergado			F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	d		
Autoeficácia	1,23	0,20	1,98	0,48	2,02	0,50	2,03	22,7	0,001
Compr. leitora	10,0	2,83	4,80	3,49	3,60	2,67	1,63	87,3	0,001

Grupo-controle									
	Pré-teste		Pós-teste		Postergado			F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	d		
Autoeficácia	0,98	0,19	1,92	0,36	2,06	0,58	3,29	34,0	0,001
Compr. leitora	8,50	4,12	4,90	3,75	5,00	3,80	0,91	9,31	0,001

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observe-se na Tabela 1 que os valores de F e p atingem os três momentos de mensuração, entretanto, na sequência, pelo teste de Tukey, a diferença significativa refere-se tão somente à comparação entre o pós-teste com o pré-teste, para cada grupo. O mesmo vale para o teste d de Cohen, como medida do tamanho do efeito. Na medida de autoeficácia para compreensão leitora, no pré-teste, os participantes dos grupos experimental e de controle apresentaram um nível baixo, o que os situou por igual no quartil inferior da distribuição. Da mesma forma, em ambos os grupos, foi relativamente elevada e em proporção similar a frequência média de erros em compreensão leitora, apurada sobre o mesmo texto de história utilizado anteriormente na avaliação de autoeficácia.

A consistência dos dados nas duas medidas tem explicação baseada na Teoria Social Cognitiva. Por um lado, crenças reduzidas de autoeficácia levam os alunos a não aplicarem esforço em tarefas de aprendizagem relacionadas (Bandura, 1997; Pajares, 2006), resultando em desempenho fraco nas tarefas. Por outro lado, ainda segundo os mesmos autores, a autoeficácia tende a enfraquecer em função, principalmente, de experiências de dificuldades e fracassos reiterados naquela determinada tarefa, ou seja, pela ausência de experiências diretas de bons resultados, a principal fonte da autoeficácia. Especialmente crianças do Ensino Fundamental têm a autoeficácia acadêmica mais fortemente alimentada por experiências de domínio (Joët *et al.*, 2011; Usher; Pajares, 2008).

Em síntese, no presente caso, teria ocorrido em ambos os grupos uma influência recíproca entre desempenhos anteriores falhos em compreensão leitora e autoeficácia, pelo menos em relação a textos de história. Resultados similares surgiram entre os estudos contemplados na revisão de Unrau *et al.* (2018), bem como nos de Schunk e Rice (1991) e Schünemann *et al.* (2013). A influência recíproca entre autoeficácia e desempenho, em determinada área, foi claramente defendida por Bandura (1997), ao afirmar que autoeficácia é tanto uma causa como um efeito do desempenho.

Os dados do pré-teste formaram a linha de base para se proceder à intervenção com o grupo experimental, direcionada diretamente à promoção da compreensão leitora de textos de história. Isto é, se autoeficácia em determinada área se fortalece em função de experiências de êxito no exercício da habilidade, a intervenção tem o potencial de promover o desenvolvimento da compreensão leitora (por exemplo, Spörrer; Schünemann, 2014; Wu *et al.*, 2023) e, conseqüentemente, alimentar a autoeficácia como componente motivacional.

Após participarem de dez sessões, ao longo de dois meses, os dez alunos desse grupo apresentaram, no pós-teste, uma redução estatisticamente significativa de erros (Tabela 1), também pelo tamanho do efeito medido pelo teste d de Cohen, considerado muito grande (Cohen, 1992). No pós-teste postergado, esse mesmo grupo apresentou estabilidade dos ganhos obtidos, com pequeno aumento da média grupal.

A intervenção pedagógica desenvolvida nessa investigação teve como foco levar os alunos a praticarem estratégias para melhorar a compreensão leitora, como prestar atenção ao título e imagens, ler o texto com atenção, descobrir o significado das palavras desconhecidas, parafrasear, pensar em um bom título para o texto e reler o texto para responder questões. Eram sempre ativados conhecimentos prévios relevantes para a compreensão. Elleman *et al.* (2022) atribuíram ganhos em compreensão leitora à familiaridade progressiva das crianças com várias fontes de conhecimentos da área e com o vocabulário dos textos. De resto, os resultados desses procedimentos alinham-se com os de estudos anteriores (Gomes; Boruchovitch, 2011; Mason, 2004; Schunk; Rice, 1987; 1989; 1991; 1993; Spörrer; Schünemann, 2014; Viana *et al.*, 2017), comprovando que a habilidade de compreensão leitora é passível de ser implementada, mesmo com intervenções de curto prazo e com crianças nas fases iniciais da escolaridade.

No grupo experimental, ao perceberem, ao longo das sessões, que estavam conseguindo responder mais corretamente às questões de interpretação, os alunos passaram, aos poucos, a terem mais confiança na própria capacidade de exercerem ações produtivas naquela área. Ou

seja, a melhoria paulatina em compreensão leitora veio acompanhada de fortalecimento das crenças de autoeficácia para essa habilidade. O dado alinha-se com os de estudos revisados por Unrau *et al.* (2018), assim como nas pesquisas de Schunk e Rice (1991) e Schünemann, Spörer e Brunstein (2013) com crianças do mesmo nível escolaridade. Ao tomarem consciência da melhoria paulatina em sua compreensão de leitura, em função de *feedbacks* confirmatórios recebidos, os estudantes teriam a autoeficácia para leitura fortalecida, uma vez que experiências de domínio representam a fonte mais decisiva das crenças de autoeficácia, especialmente entre crianças (Usher; Pajares, 2008; Talsma *et al.*, 2018). Por outro lado, à medida que se sentiam mais autoeficazes, os estudantes também se aplicavam e progrediam na compreensão da leitura, como efeito motivacional. A reciprocidade da influência bidirecional entre autoeficácia e desempenho em compreensão leitora tem apoio no modelo de reciprocidade triádica de Bandura (1997), em que o estudante exerce a função de agência pessoal ao aplicar sua capacidade de refletir e julgar, com efeitos sobre seu comportamento.

Adicionalmente, no presente caso, a autoeficácia teria sido também alimentada pela prática habitual de receberem *feedbacks* positivos acompanhados de atribuições causais de capacidade e esforço (Lipnevich; Panadero, 2021), que têm a função de persuasão social. Isto é, ao receberem confirmação de bons resultados, por essas formas de *feedback* positivo, os alunos tendem a interpretá-los como atestados claros de que têm capacidade de enfrentar novos desafios na mesma área. Como complemento, uma vez que o treinamento ocorreu em modalidade grupal, é altamente previsível que esses mesmos alunos tenham sido influenciados vicariamente pela percepção de bons desempenhos de colegas, desde que vistos como de capacidade similar.

Na sequência, merecem especial consideração os resultados do grupo-controle que, no pós-teste (Tabela 1), revelou melhora significativa tanto em autoeficácia como em compreensão leitora, não inferior ao grupo experimental. Trata-se de um resultado não esperado, uma vez que esse grupo não passou por nenhuma forma intervenção pedagógica, ao contrário do grupo experimental. Embora características como inteligência ou conhecimentos prévios, além de possível ajuda de professoras, possam ter favorecido o grupo-controle, não há dados disponíveis que respondam à questão.

Em alguns estudos (por exemplo, Schunk; Rice, 1993; Mason, 2004; Spörer; Schünemann, 2014), os grupos de controle não ficavam sem nenhuma intervenção, uma vez que entre eles eram comparadas modalidades diferentes de tratamento. Já no contexto nacional,

Gomes e Boruchovitch (2011) também haviam identificado progresso semelhante em compreensão leitora no grupo de controle, que não passou por intervenção.

Diante de seus resultados, Gomes e Boruchovitch (2011) propuseram que uma possível explicação estaria no “efeito John Henry”, descrito por Saretsky (1975), que apontou ser comum em grupos que estão sendo comparados a outros haver uma mudança comportamental intencional para melhorarem suas habilidades e não aparentarem ser menos capazes. No caso da presente pesquisa, por terem conhecimento de sua comparação social com outro grupo que recebia tratamento de intervenção, os participantes do grupo-controle teriam aplicado mais esforços nas avaliações como uma forma de defesa da sua capacidade, ou seja, por “rivalidade compensatória”, característica de um contexto competitivo.

Bandura (1997; 2012) havia considerado casos de discrepâncias entre a avaliação da autoeficácia e o desempenho subsequente em tarefas, tendo apontado três explicações possíveis para a evolução do desempenho do grupo de controle. Em primeiro lugar, dada a variação de tempo entre a avaliação de autoeficácia no momento do pré-teste e o bom desempenho posterior em uma tarefa, no pós-teste, teria ocorrido influência de alguma fonte. Por exemplo, nesse intervalo, esses alunos teriam passado por experiências de êxito em tarefas similares, que fortaleceram a autoeficácia e melhoraram as próprias habilidades. Não se descarta uma possível dedicação da professora regente em treinar aquelas habilidades, por alguma razão situacional não identificada. Além disso, a própria experiência de responderem às questões sobre o texto no pré-teste teria funcionado como uma orientação estratégica, utilizada posteriormente e com sucesso no pós-teste pelos alunos do grupo-controle.

Em combinação com essa primeira explicação, Bandura (2012) aventou a possibilidade de que, no pré-teste, os alunos do grupo-controle não teriam atribuído tanta importância em avaliar adequadamente sua percepção de autoeficácia por falta de interesse ao darem pouco valor para aquela ação. Para eles, um julgamento distorcido de si mesmos em sentido negativo não traria qualquer prejuízo e, por isso, podem ter marcado as pontuações mais baixas na escala de autoeficácia. Logo, teria ocorrido erro de avaliação da autoeficácia no pré-teste por puro descaso desses alunos ao responderem na escala.

Como terceira explicação proposta por Bandura (1997) para os casos de melhorias em avaliações seguintes, alunos que tiverem percebido em si mesmos algumas deficiências de habilidades ou falta de conhecimentos necessários para realizarem uma tarefa poderão buscar desenvolver tais habilidades e aprender o que ainda lhes falta, com a condição de não terem

perdido a autoeficácia para novas aprendizagens. “A crença na própria capacidade para aprender ativa e sustenta o esforço e o pensamento necessários para o desenvolvimento pleno da capacidade” (Bandura, 1997, p. 61), o que irá revelar-se em avaliações posteriores. Recentemente, Schunk e DiBenedetto (2020), fazendo eco à hipótese lançada por Bandura, defenderam que a autoeficácia deve mesmo ser aplicada para o próprio ato de aprender. Isto é, no presente caso, mesmo que os alunos do grupo de controle não tenham apresentado bons resultados no pré-teste em compreensão leitora, teriam percebido suas dificuldades. Com motivação, especialmente em função da autoeficácia para aprender, passaram a dedicar-se mais nos estudos e com melhores estratégias. Diensmore *et al.* (2018) haviam sugerido que um perfil de habilidade leitora avaliado como deficiente não é necessariamente estável, mas segue um processo dinâmico e progressivo em função de fatores diversos. A crença de poderem aprender mais teria impulsionado novo empenho, com a consequente melhoria de seus resultados, tanto em compreensão leitora como em autoeficácia.

Em síntese, a melhoria estatisticamente significativa do grupo de controle, nos resultados do pós-teste de autoeficácia e de compreensão leitora, tem explicações plausíveis, sem anular os efeitos dos procedimentos de intervenção com o grupo experimental. Numa pesquisa com delineamento quase-experimental, entretanto, o fato alerta para a dificuldade prática de se controlar o que acontece com os participantes do grupo-controle entre o pré-teste e o pós-teste se não forem submetidos a alguma forma de intervenção alternativa controlada, como se verificou em estudos, como nos de Mason (2004), Schunk e Rice (1991) e Schünemann, Spörer e Brunstein (2013).

Contudo, os efeitos positivos da intervenção pedagógica junto ao grupo experimental podem considerar-se bem assegurados. Isto é, o desenvolvimento de competências cognitivas e de recursos motivacionais dos estudantes em relação à leitura surgiram em função dos procedimentos adotados nas sessões, com resultados que se alinham com os de diversas pesquisas similares anteriores, como a de Gomes e Boruchovitch (2011), Guthrie *et al.* (2007), Mason (2004), Schunk e Rice (1989; 1991; 1992; 1993) e Spörer e Schünemann (2014), todos com amostras similares de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

6.1 Limitações do presente estudo

Entre as limitações que devem ser reconhecidas, a primeira tem como base a composição da amostra que, por suas características pessoais e locais, impõe limites à generalização dos resultados. Em segundo lugar, a análise dos resultados do grupo experimental foi executada com base nas médias grupais. Embora esse grupo tenha sido considerado relativamente homogêneo no pré-teste, pelos baixos níveis de autoeficácia e de compreensão leitora, não foram examinadas diferenças individuais nos escores no pós-teste e nem como cada qual respondeu ao tratamento. Desta forma, não foi identificado, por exemplo, qual estudante progrediu mais ou menos com a intervenção relativamente à sua linha de base e a quais fatores isto poderia ser atribuído. Uma última limitação estaria associada à medida de autoeficácia utilizada. Embora tenha apresentado boas propriedades psicométricas com a aplicação num grupo numericamente proporcional ao número de itens, a escala terá sua validade de construto melhor assegurada com a aplicação, em estudos futuros, em amostras mais numerosas e com adoção da análise fatorial confirmatória.

6.2 Implicações educacionais

Pesquisas têm demonstrado que, em todos os níveis de escolaridade, encontram-se alunos proficientes em compreensão leitora, ao lado de outros que, em graus diversos, apresentam deficiências nessa habilidade. À luz da Teoria Social Cognitiva, estudos revelaram, igualmente, que os alunos desse último grupo terão sua autoeficácia debilitada, afetando diretamente a motivação para leitura. Daí surgirão impedimentos para as aprendizagens com textos, eventualmente estendidos nos anos subsequentes da escolaridade.

Os resultados da presente pesquisa mostraram a eficácia de um programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e, como consequência, o fortalecimento da autoeficácia relacionada com essas habilidades. Os detalhes dos procedimentos adotados revelaram-se eficazes para aquele determinado grupo de alunos do ensino fundamental, em relação a uma disciplina específica e aplicados nas condições reais de sua vivência escolar.

Os presentes resultados evidenciaram, entretanto, que alunos com falhas em compreensão leitora e baixos níveis de autoeficácia podem superá-las, mesmo sem intervenção. Para tanto, a condição é de que, além de serem dotados de habilidades linguísticas e de

conhecimentos de base, tenham crença consolidada de autoeficácia para aprenderem como interpretar um texto. Por outro lado, a previsão é de que os baixos níveis nessa habilidade se manterão caso não ocorra ajuda instrumental oportuna por parte de professores e professoras, mesmo em sala de aula. Seu papel consistiria em aplicar procedimentos eficazes que, no presente, propiciaram melhorias nessa habilidade. Sumariamente, trata-se de levar todas as crianças a pensarem sobre o significado dos textos, por meio de questionamentos e discussão em grupo, com o *feedback* contingente e atenção especial às diferenças individuais. É previsível que alguns alunos ou alunas necessitem de atividades personalizadas, com atendimento individualizado fora da classe, em salas de apoio. O objetivo educacional a se perseguir é o de que todos os alunos e alunas se sintam capazes de aprender com os textos, o que tem como fonte principal as experiências de domínio, conseguidas com aplicação de conhecimentos prévios e de estratégias eficazes que tiverem aprendido.

Referências

ARO, T.; VIHOLAINEN, H.; KOPONEN, T; PEURA, P.; RÄIKKÖNEN, E.; SALMI, P.; SORVO, R.; ARO, M. Can reading fluency and self-efficacy of reading be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy? **Learning and Individual Differences**, v. 67, p. 53-66, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.009>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (ed.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. v. 5. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 307-337.

BANDURA, A. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p. 9-44, 2012. Disponível em: 10.1177/0149206311410606. Acesso em: 10 dez. 2023.

BANDURA, A. **Self-Efficacy: The exercise of control**. New York, Freeman, 1997.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action - A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1986.

BANDURA A. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1977.

BELUCE, A. C.; INÁCIO, A. L. M.; OLIVEIRA, K. L.; FRANCO, S. A. P. Reading Comprehension and Self-Perceived School Performance in Elementary School. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 4, p. 597-607, out./dez. 2018. Disponível em: 10.1590/141382712018230401. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP: **Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília-DF, 2022.

CAIN, K.; OAKHILL, J. Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 697-708, 2006. Disponível em: 10.1348/000709905X69807. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. E. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 1, p. 31-42, 2004. Disponível em: 10.1037/0022-0663.96.1.31. Acesso em: 10 fev. 2023.

CARROLL, J. M.; FOX, A. C. Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Not Comprehension in Both Girls and Boys. **Frontiers in Psychology**, v. 7, Article 2056, 2017. Disponível em: 10.3389/fpsyg.2016.02056. Acesso em: 20 set. 2022.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 27-38, 2020.

COHEN, J. A power primer. **Psychological Bulletin**, v. 112, p. 155-159, 1992. Disponível em: 10.1037//0033-2909.112.1.155. Acesso em: 15 mar. 2024.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. **Revista CEFAC** v. 8. n. 4, p. 941-950, jul./aug. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcfac/a/Zv4z7fgffPv8SJd45ch4QZB/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em Escolares com Dificuldades de Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-8, e33314, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e33314>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CUNHA, V. L. O.; SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 29, p. 799s-807s, 2012.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012.

DINSMORE, D. L; FOX, E.; PARKINSON, M. M.; BILGILI, D. Using Reader Profiles as Snapshots to Investigate Students' Reading Performance. **The Journal of Experimental Education**, v. 87, n.3, p. 470-495, 2018. Disponível em: 10.1080/00220973.2017.1421519. Acesso em: 10 fev. 2023.

DUKE, N. K.; CARTWRIGHT, K. B. The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. **Reading Research Quarterly**, v. 56 (S1), p. S25-S44, 2021. Disponível em: 10.1002/rrq.411. Acesso em: 20 mar. 2024.

DUKE, N. K.; WARD, A. E.; PEARSON, D. P. The science of reading comprehension

instruction. **Reading Teacher**, v. 74, n. 6, p. 663-672, 2021. Disponível em: 10.1002/trtr.1993. Acesso em: 20 mar. 2024.

ELLEMAN, A. M. Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. **Journal of Educational Psychology**, v. 109, n. 6, 761-781, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/edu0000180>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ELLEMAN, A. M.; STEACY, L. M.; COMPTON, D. L. Exploring the role of knowledge in predicting reading and listening comprehension in fifth grade students. **Learning and Individual Differences**, v. 98, 102182, aug. 2022. Disponível em: 10.1016/j.lindif.2022.102182. Acesso em: 18 mar. 2024.

FABRI, N. B.; OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. L. M.; SCHIAVON, A.; BZUNECK, J. A. Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270068, jul./set. 2022.

FERRAZ, A. S.; SANTOS, A. A. A. Self-regulation for learning intervention in reading comprehension: an integrative review. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 38, e190179. 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e190179>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERRAZ, A. S.; SANTOS, A. A. A. Self-regulation for Reading Comprehension: Psychometric Properties of Two Motivation Scales. **Paidéia**, v. 31, e3135, 2021b. Disponível em: doi.org/10.1590/1982-4327e3135. Acesso em: 20 mar. 2024.

FITZGERALD, J.; RELYEA, J. E.; ELMORE, J. Academic vocabulary volume in elementary grades disciplinary textbooks. **Journal of Educational Psychology**, v. 114, n. 6, p. 1257-1276, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/edu0000735>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FRANCIS, D. J.; KULESZ, P. A.; VAUGHN, S.R. Is the treatment weak or the test insensitive: Interrogating item difficulties to elucidate the nature of reading intervention effects. **Learning and Individual Differences**, v. 97, 2022. Disponível em: 10.1016/j.lindif.2022.102167. Acesso em: 15 ago. 2023.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem Autorregulada da Leitura: Resultados Positivos de uma Intervenção Psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 291-299, 2011.

GUTHRIE, J. T.; MCRAE, A.; KLAUDA, S. L. Contributions of conceptoriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. **Educational Psychologist**, v. 42, n. 4, p. 237-250, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520701621087>. Acesso em: 30 out. 2022.

GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A.; TONKS, S. Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 3, p. 403-423, 2004. Disponível em: 10.1037/0022-0663.96.3.403. Acesso em: 30 out. 2022.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. **Autoeficácia em Contextos de Saúde, Educação e Política**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2017.

JOËT, G.; USHER, E. L.; BRESSOUX, P. Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, n. 3, p. 649-663, 2011. Disponível em: [10.1037/a0024048](https://doi.org/10.1037/a0024048). Acesso em: 10 jan. 2024.

JORDÃO, N.; KIDA, A. S. B.; AQUIVO, D. D.; COSTA, M. O.; ÁVILA, C. R. B. Reading comprehension assessment: effect of order of task application. **CoDAS**, v. 31, n. 1, e20180020, 2019. Disponível em: [10.1590/2317-1782/20182018020](https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018020). Acesso em: 20 fev. 2023.

KLASSEN, R. A question of calibration: a review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. **Learning Disabilities Quarterly**, v. 25, p. 88-102, 2002. Disponível em: [10.2307/1511276](https://doi.org/10.2307/1511276). Acesso em: 15 mar. 2024.

LIPNEVICH, A. A.; PANADERO, E. A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. **Frontiers in Education**, v. 6, Article 720195, 2021. Disponível em: [10.3389/educ.2021.720195](https://doi.org/10.3389/educ.2021.720195). Acesso em: 20 nov. 2023.

LÚCIO, P. S.; KIDA, A. S. B.; CARVALHO, C. A. F.; MOREIRA, H. C.; ÁVILA, C. R. B. Construção de uma Prova para Avaliação da Compreensão Leitora no Ensino Fundamental: Estudo Piloto. **Trends in Psychology / Temas em Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 1035-1050, 2015. Disponível em: [10.9788/TP2015.4-17](https://doi.org/10.9788/TP2015.4-17). Acesso em: 2 mar. 2023.

MASON, L. H. Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 2, p. 283-296, 2004. Disponível em: [10.1037/0022-0663.96.2.283](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.283). Acesso em: 27 out. 2022.

McMASTER, K.; VAN DEN BROEK, P.; VAN BOEKEL, M. Developing a reading comprehension intervention: Translating cognitive theory to educational practice. **Contemporary Educational Psychology**, v. 40, p. 28-40, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cepsych.2014.04.001>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NOUWENS, S.; GROEN, M. A.; KLEEMANS, T.; VERHOEVEN, L. How executive functions contribute to Reading comprehension. **British Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 169-192, 2021. Disponível em: [10.1111/bjep.12355](https://doi.org/10.1111/bjep.12355). Acesso em: 10 jan. 2024.

NOVAES, C. B.; ZUANETTI, P. A.; FUKUDA, M. T. H. Efeitos da intervenção em memória de trabalho em escolares com dificuldades de compreensão de leitura. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 4, 2019, e17918, Disponível em: [10.1590/1982-0216/201921417918](https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921417918). Acesso em: 16 ago. 2023.

OECD-ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **PISA 2022 Results** (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en. Acesso em: 10 jan. 2023.

PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. In: PAJARES, F.; URDAN, Tim (ed.) **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Information Age Publishing. p.339-367, 2006.

SARETSKY, G. The John Henry effect: Potential confounder of experimental vs. control group approaches to the evaluation of educational innovations. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Washington, D.C. ED 106309, 1975.

SCHÜNEMANN, N.; SPÖRER, N.; BRUNSTEIN, J. C. Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth graders' reading comprehension. **Contemporary Educational Psychology**, v. 38, n. 4, p. 289-305, 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.002>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. Motivation and Social Cognitive Theory. **Contemporary Educational Psychology**, 101832, v. 60, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (ed.). **Big theories revisited**. Greenwich, CT: Information Age, 2004. p. 115-138.

SCHUNK, D. H.; RICE, J. M. Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. **Journal of Reading Behavior**, v. 19, n. 3, p. 285-302. 1987. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968709547605>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SCHUNK, D. H.; RICE, J. M. Learning goals and children's reading comprehension. **Journal of Reading Behavior**, v. 21, n. 3, p. 279-293, 1989.

SCHUNK, D. H.; RICE, J. M. Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. **Journal of Reading Behavior**, v. 23, n. 3, p. 351-364, 1991. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1080/10862969109547746>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SCHUNK, D. H.; RICE, J. M. Influence of reading-comprehension strategy information on children's Self-Efficacy and Skills. **Learning Disability Quarterly**, v. 15, n.1, p. 51-64, 1992.

SCHUNK, D. H.; RICE, J. M. Strategy Fading and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Comprehension Among Students Receiving Remedial Reading Services. **The Journal of Special Education**, v. 27, n. 3, p. 257-276. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002246699302700301>. Acesso em: 25 out. 2022.

SOLHEIM, O. J. The impact of reading self-efficacy and task value on Reading comprehension scores in different item formats. **Reading Psychology**, v. 32, p. 1-27, 2011. Disponível em: [10.1080/02702710903256601](https://doi.org/10.1080/02702710903256601). Acesso em: 10 jan. 2024.

SOUZA, L. B.; HÜBNER, L. C. Traçando o perfil de bons leitores e de leitores com dificuldades de compreensão. **Linguagem em (dis)curso**, v. 20, n. 1, p. 97-108, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200106-2119>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SPÖRER, N.; SCHÜNEMANN, N. Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. **Learning and Instruction**, v. 33 (s/n), p. 147-157.

2014. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475214000437?via%3Dihub>. Acesso em: 18 set. 2022.

STUTZ, F.; SCHAFFNER, E.; SCHIEFELE, U. Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. **Learning and Individual Differences**, v. 45, p. 101-113, 2016. Disponível em: 10.1016/j.lindif.2015.11.022. Acesso em: 10 jan. 2024.

SUEHIRO, A. C. B.; BORUCHOVITCH, E. Compreensão em Leitura em Estudantes do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 3, p. 561-572. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210310>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TALSMA, K.; SCHÜZ, B.; SCHWARZER, R.; NORRIS, K. I believe, therefore I achieve (and vice versa): A metaanalytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. **Learning and Individual Differences**, v. 61, p. 136-150, 2018. Disponível em: 10.1016/j.lindif.2017.11.015. Acesso em: 25 mar. 2024.

UNRAU, N. J.; RUEDA, R.; SON, E.; POLANIN, J. R.; LUNDEEN, R. J.; MURASZEWSKI, A. K. Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. **Review of Educational Research**, v. 88, n. 2, p. 167-204, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654317743199>. Acesso em: 10 nov. 2022.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. **Review of Educational Research**, v. 78, p. 751-796, 2008. Disponível em: 10.3102/0034654308321456. Acesso em: 12 mar. 2024.

VIANA, F. L.; CADIME, I; SANTOS, S.; BRANDÃO, S.; RIBEIRO I. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227172, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227172>. Acesso em: 5 nov. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Editora, 2008.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T.W.; JUNG, J. Self-Regulation and Learning strategies. **New Directions for Teaching and Learning**, 126, Summer, p. 45-53, 2011. Disponível em: 10.1002/tl.443. Acesso em: 5 mar. 2024.

WIGFIELD, A.; GLADSTONE, J. R.; TURCI, L. Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. **Child Development Perspectives**, v. 10, n. 3, p. 190-195, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1111/cdep.12184>. Acesso em: 10 dez. 2022.

WRIGHT, T. S.; CERVETTI, G. N. A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 203-226, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.163>. Acesso em: 10 fev. 2023.

WU, L.; VALCKE, M.; VAN KEER, H. Differential effects of reading strategy intervention

for three levels of comprehenders: Focus on text comprehension and autonomous reading motivation. **Learning and Individual Differences**, v. 104, 102290, may, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102290>. Acesso em: 5 mar. 2024.

ZIMMERMAN, B. J. Self-Efficacy: an essential motive do learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 82-91, 2000. Disponível em: 10.1006/ceps.1999.1016. Acesso em: 5 jun. 2022.

Enviado em: 27/01/2025

Aprovado em: 16/04/2025