

Crenças de autoeficácia para a autorregulação da escrita acadêmica e científica em estudantes de Pedagogia

Andreza Schiavoni ^I  

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as crenças de autoeficácia de estudantes de Pedagogia para a autorregulação da escrita acadêmica e científica. Participaram 77 estudantes de uma universidade pública do norte do Paraná, que responderam à Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE). Os dados foram analisados por estatística descritiva, considerando as frequências, médias e desvios-padrão dos 25 itens e das respostas válidas. A média geral foi de 4,16 (DP = 1,61), em escala de 1 a 7, situando-se ligeiramente acima do ponto médio teórico. As maiores médias referiram-se à escrita de transições eficazes entre ideias, ao uso das primeiras tentativas para refinar ideias e à superação de dificuldades quando faltam ideias. As menores médias envolveram a manutenção da concentração diante de distrações, a reescrita de frases longas e confusas, o atendimento a padrões de um avaliador exigente e a elaboração de títulos curtos e informativos. Os resultados indicam variação das crenças conforme a situação de escrita, sem caracterizar percepção globalmente negativa, e reforçam a importância de experiências de domínio e feedback formativo no desenvolvimento da escrita no ensino superior.

Palavras-chave: Autoeficácia; autorregulação; educação superior; escrita acadêmica; Pedagogia.

I. Doutora em Psicologia, desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada do Departamento de Educação do Centro de Educação Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: andrezaschiavoni@uel.br

Self-efficacy beliefs for the self-regulation of academic and scientific writing among undergraduate students of pedagogy

Abstract

This study aimed to analyze the self-efficacy beliefs of Pedagogy students regarding the self-regulation of academic and scientific writing. Participants were 77 students from a public university in northern Paraná, Brazil, who completed the Self-Efficacy for Writing Self-Regulation Scale (EAARE). Data were analyzed using descriptive statistics, considering frequencies, means, and standard deviations for the 25 items and valid responses. The overall mean was 4.16 (SD = 1.61) on a 1-to-7 scale, slightly above the theoretical midpoint. The highest means concerned writing effective transitions between ideas, using initial writing attempts to refine ideas, and overcoming difficulties when experiencing writer's block. The lowest means concerned maintaining concentration despite distractions, rewriting long and confusing sentences, meeting the standards of a very demanding evaluator, and producing short and informative titles. The findings indicate variation in self-efficacy beliefs across writing situations, without suggesting a globally negative perception, and highlight the importance of mastery experiences and formative feedback for the development of academic writing in higher education.

Keywords: Self-efficacy; self-regulation; academic writing; higher education; Pedagogy.



Creencias de autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica y científica entre estudiantes de pregrado de Pedagogía

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar las creencias de autoeficacia de estudiantes de Pedagogía para la autorregulación de la escritura académica y científica. Participaron 77 estudiantes de una universidad pública del norte de Paraná, Brasil, quienes respondieron a la Escala de Autoeficacia para la Autorregulación de la Escritura (EAARE). Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, considerando las frecuencias, medias y desviaciones estándar de los 25 ítems y de las respuestas válidas. La media general fue de 4,16 (DE = 1,61), en una escala de 1 a 7, ligeramente superior al punto medio teórico. Las medias más altas correspondieron a escribir transiciones eficaces entre ideas, utilizar los primeros intentos para refinar ideas y superar dificultades cuando faltan ideas. Las medias más bajas se observaron en mantener la concentración ante distracciones, reescribir frases largas y confusas, atender a los estándares de un evaluador muy exigente y elaborar títulos breves e informativos. Los resultados indican variación de las creencias de autoeficacia según la situación de escritura, sin caracterizar una percepción negativa, y destacan la importancia de experiencias de dominio y retroalimentación formativa para el desarrollo de la escritura académica en la educación superior.

Palabras clave: Autoeficacia; autorregulación; escritura académica; educación superior; Pedagogía.



Introdução

A escrita acadêmica e científica constitui uma das competências mais complexas exigidas no ensino superior, uma vez que não envolve apenas o domínio de conhecimentos linguísticos e discursivos, mas também a mobilização de processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e autorregulatórios (Zimmerman; Risemberg, 1997). Produzir um texto de qualidade pressupõe planejar, organizar ideias, monitorar continuamente a própria produção, revisar o conteúdo elaborado e persistir diante das dificuldades inerentes ao processo de escrita. Nesse contexto, a escrita deixa de ser compreendida apenas como um produto e passa a ser concebida como um processo dinâmico, que demanda do estudante participação ativa na gestão de sua própria aprendizagem (Graham; Harris, 2019; Hayes, 1996; Hayes; Flower, 1980).

Embora a escrita acadêmica represente uma exigência presente ao longo de toda a trajetória universitária, numerosos estudantes relatam dificuldades para iniciar textos, organizar argumentos, revisar suas produções e atender às convenções próprias da comunicação científica. Essas dificuldades não decorrem exclusivamente de limitações relacionadas ao domínio da língua ou ao conhecimento do conteúdo, mas também da maneira como os estudantes enfrentam cognitivamente e motivacionalmente as demandas da escrita. Assim, indivíduos com níveis semelhantes de conhecimento podem apresentar desempenhos bastante distintos diante de uma mesma tarefa de produção textual, o que indica que outros fatores psicológicos participam desse processo (Han; Apridayani; Sukarsih, 2026; Mitchell *et al.*, 2023; Zimmerman; Bandura, 1994).

Entre esses fatores, destacam-se as crenças de autoeficácia, compreendidas como os julgamentos que os indivíduos fazem acerca de sua própria capacidade para organizar e executar as ações necessárias à realização de determinadas tarefas (Bandura, 1977, 1997). Na perspectiva deste autor, essas crenças influenciam a escolha das atividades, o nível de



esforço empregado, a persistência diante das dificuldades, a resiliência frente aos fracassos e a qualidade do desempenho alcançado. Mais do que possuir determinadas habilidades, é necessário acreditar que se é capaz de utilizá-las eficazmente nas diferentes situações enfrentadas. Consequentemente, estudantes que apresentam crenças mais elevadas de autoeficácia tendem a envolver-se mais intensamente em tarefas desafiadoras, persistindo por mais tempo e recuperando-se mais rapidamente de eventuais dificuldades, enquanto crenças fragilizadas favorecem a evitação de desafios, a redução do esforço e o abandono precoce das atividades.

Segundo Bandura (1977, 1997), essas crenças são construídas e continuamente atualizadas a partir de quatro fontes principais: as experiências de domínio, consideradas a fonte mais influente por refletirem sucessos e fracassos vivenciados pelo próprio indivíduo; as experiências vicárias, decorrentes da observação de modelos semelhantes; a persuasão verbal, relacionada aos incentivos e feedbacks recebidos de outras pessoas; e os estados fisiológicos e emocionais, que podem ser interpretados como indicadores de competência ou incapacidade diante de determinada tarefa. Em conjunto, essas fontes contribuem para explicar por que estudantes submetidos a contextos acadêmicos semelhantes desenvolvem percepções distintas acerca de suas capacidades.

No âmbito da Teoria Social Cognitiva, entretanto, a autoeficácia não atua de forma isolada. Ela integra um sistema mais amplo de funcionamento humano, no qual a autorregulação ocupa posição central. Fundamentada no princípio da agência humana, essa perspectiva compreende os indivíduos como participantes ativos da própria aprendizagem, capazes de estabelecer metas, monitorar o progresso, avaliar seus resultados e ajustar estratégias sempre que necessário (Bandura, 1986, 1991, 2001). A autorregulação constitui, portanto, um conjunto de processos por meio dos quais pensamentos, emoções e comportamentos são orientados para o alcance de objetivos específicos,



assumindo papel decisivo no contexto educacional (Ramdass; Zimmerman, 2011; Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002).

No domínio da escrita, essa relação torna-se particularmente relevante. Produzir textos acadêmicos e científicos exige planejamento, estabelecimento de objetivos, gerenciamento do tempo, monitoramento constante, revisão crítica e persistência ao longo de todas as etapas da tarefa (Mitchell *et al.*, 2023; Teng; Zhan, 2023). Zimmerman e Risemberg (1997) argumentam que a escrita constitui uma atividade essencialmente autorregulada, pois depende de pensamentos, sentimentos e ações iniciados pelo próprio escritor com o propósito de aprimorar tanto o processo quanto a qualidade do texto produzido. Nessa perspectiva, conhecimentos linguísticos e domínio de normas gramaticais, embora indispensáveis, não são suficientes para explicar o desempenho em escrita. A forma como o estudante regula seu comportamento e acredita em sua capacidade para enfrentar as demandas da produção textual exerce influência igualmente decisiva sobre seus resultados.

No contexto da escrita acadêmica e científica, a autorregulação envolve a interação entre processos pessoais, comportamentais e ambientais que permitem ao estudante planejar, monitorar, avaliar e ajustar continuamente sua produção textual (Zimmerman; Risemberg, 1997). Nesse processo, as crenças de autoeficácia assumem papel central, pois influenciam a percepção de capacidade para organizar e executar as ações necessárias à realização de tarefas de escrita (Zimmerman; Bandura, 1994). Assim, estudantes que acreditam ser capazes de enfrentar as exigências da produção textual tendem a estabelecer metas mais desafiadoras, persistir diante das dificuldades, utilizar estratégias autorregulatórias de forma mais eficiente e investir maior esforço na revisão e no aprimoramento de seus textos. Em contrapartida, níveis reduzidos de autoeficácia podem limitar o engajamento, a persistência e a qualidade do desempenho em atividades de escrita.

Essa compreensão tem sido corroborada por investigações internacionais que evidenciam associações consistentes entre crenças de autoeficácia,



utilização de estratégias de aprendizagem autorregulada e qualidade da escrita acadêmica, indicando que estudantes com maior percepção de competência tendem a planejar, monitorar e revisar seus textos de forma mais eficiente (Ekholm; Zumbrunn; Conklin, 2015; Mitchell, McMillan; Rabbani, 2019; Mitchell et al., 2023; Teng; Zhan, 2023). Além disso, estudos demonstram que intervenções voltadas ao ensino explícito de estratégias autorregulatórias e ao fortalecimento das crenças de autoeficácia promovem melhorias significativas na qualidade da escrita e no desempenho acadêmico dos estudantes (Mitchell et al., 2023; Teng; Zhang, 2020; Zhang; Zhang, 2024).

No contexto brasileiro, embora pesquisas recentes tenham ampliado a compreensão sobre a autorregulação da aprendizagem no ensino superior e sua relação com variáveis motivacionais e acadêmicas (Ganda; Boruchovitch, 2018), permanecem relativamente escassas as investigações que examinam, de forma específica, as crenças de autoeficácia para a autorregulação da escrita acadêmica e científica em estudantes de Pedagogia. Consequentemente, ainda são limitadas as evidências acerca dos aspectos da autorregulação da escrita nos quais esses estudantes percebem maior ou menor capacidade para enfrentar as demandas acadêmicas, bem como das possíveis implicações dessas percepções para sua formação profissional. No entanto, pesquisas continuam apontando que a escrita acadêmica e científica representa um desafio importante para universitários (Bueno; Pasian, 2024; Oliveira et al., 2022).

A relevância dessa discussão torna-se ainda mais evidente quando se considera a formação inicial de professores. Ao longo da graduação, estudantes de Pedagogia são continuamente desafiados a produzir resenhas, relatórios, projetos, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso e outros gêneros acadêmicos que exigem domínio da escrita e capacidade para autorregular esse processo. Entretanto, a importância desse público extrapola as demandas inerentes à sua formação universitária. Como futuros docentes, esses estudantes serão responsáveis por mediar processos de ensino e aprendizagem da leitura



e da escrita, elaborar materiais didáticos, avaliar produções textuais e criar oportunidades para que seus próprios alunos desenvolvam competências de escrita ao longo da escolarização. Desse modo, compreender como avaliam sua capacidade para autorregular a própria escrita acadêmica representa uma questão de interesse não apenas para o desempenho individual no ensino superior, mas também para a formação de profissionais que atuarão diretamente no desenvolvimento da linguagem escrita na educação básica.

Diante desse contexto, o presente estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: como estudantes do curso de Pedagogia percebem sua capacidade para autorregular a escrita acadêmica e científica? Para responder a essa questão, teve como objetivo analisar as crenças de autoeficácia de estudantes de Pedagogia para a autorregulação da escrita acadêmica e científica. Ao identificar as dimensões da escrita nas quais esses estudantes percebem maiores fortalezas e fragilidades, espera-se contribuir para o avanço do conhecimento sobre os processos motivacionais envolvidos na escrita acadêmica e oferecer evidências que subsidiem práticas pedagógicas capazes de favorecer tanto o desenvolvimento da autorregulação quanto o fortalecimento das crenças de autoeficácia durante a formação inicial docente.

Método

Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa, de caráter descritivo e transversal. Participaram do estudo 77 estudantes regularmente matriculados no curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no norte do estado do Paraná. A amostra foi constituída por conveniência, considerando a disponibilidade das turmas e a adesão voluntária dos estudantes à pesquisa.

Instrumento

Para a coleta de dados, utilizou-se a Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE), adaptada e validada para universitários brasileiros por Emilio *et al.* (2020). O instrumento é composto por 25 itens, respondidos em uma escala do tipo Likert de sete pontos, variando de 1 (nada



capaz) a 7 (totalmente capaz), que avaliam a percepção de capacidade do estudante para realizar diferentes ações relacionadas à autorregulação da escrita.

No estudo de adaptação e validação para o contexto brasileiro, a EAARE apresentou uma estrutura unifatorial composta pelos 25 itens e evidências de consistência interna satisfatórias ($\alpha = 0,95$; Emilio *et al.*, 2020). Assim, no presente estudo, os 25 itens foram considerados conjuntamente na análise da percepção de autoeficácia para a autorregulação da escrita.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada após autorização da instituição de ensino e dos docentes responsáveis pelas turmas. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da instituição, respeitando os princípios éticos aplicáveis às pesquisas com seres humanos.

A aplicação da escala ocorreu coletivamente, no início das aulas regulares das turmas, após a apresentação dos objetivos da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes. O preenchimento do instrumento teve duração aproximada de 15 minutos.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva. Para cada um dos 25 itens, foram calculadas as frequências de resposta, as médias e os desvios-padrão, considerando a escala de respostas de 1 a 7. Também foram calculadas a média geral e o desvio-padrão das respostas válidas aos itens, como medidas descritivas da percepção global de autoeficácia para a autorregulação da escrita.

A interpretação dos resultados considerou o posicionamento das médias em relação ao ponto médio teórico da escala (4 pontos), sem a adoção de pontos de corte normativos para classificação dos participantes em níveis de autoeficácia. Complementarmente, foram examinados os itens



que apresentaram maiores e menores médias, com o objetivo de identificar habilidades relacionadas à escrita nas quais os participantes apresentaram maior ou menor percepção de capacidade.

Na organização dos dados, verificou-se a ocorrência de respostas ausentes em um dos itens. No item 16, foram registradas 70 respostas válidas, correspondentes a sete respostas ausentes. As estatísticas descritivas desse item foram calculadas com base nas respostas disponíveis.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos por meio da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE) são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das respostas e estatísticas descritivas dos itens da Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita (EAARE).

Item	1	2	3	4	5	6	7	M	DP
1. Escrever apropriadamente sobre o tema em um curto espaço de tempo.	1	3	14	17	23	14	5	4,56	1,33
2. Começar a escrever um texto sem dificuldade.	3	8	10	27	14	9	6	4,19	1,50
3. Construir rapidamente uma boa frase de introdução.	1	7	14	20	16	13	6	4,38	1,46
4. Criar um parágrafo inicial que desperte o interesse dos leitores.	3	5	21	23	19	4	2	3,91	1,26
5. Escrever uma apresentação geral breve e informativa.	1	5	13	20	24	9	5	4,40	1,33
6. Usar primeiras tentativas de escrita para refinar ideias.	1	5	6	22	17	18	8	4,75	1,42
7. Ajustar o estilo às necessidades de diferentes públicos.	0	7	7	25	13	15	10	4,68	1,46
8. Manter a concentração diante de distrações.	12	10	22	19	9	5	0	3,23	1,42
9. Gerenciar o tempo sob pressão de prazo.	3	16	11	20	16	4	7	3,91	1,61
10. Atender aos padrões de escrita de um avaliador muito exigente.	5	13	21	15	17	4	2	3,60	1,44
11. Criar bons exemplos para ilustrar um ponto importante do texto.	5	8	9	22	10	11	12	4,36	1,77

(Continua)



(Continuação)

Item	1	2	3	4	5	6	7	M	DP
12. Reescrever frases longas e confusas para torná-las claras.	5	10	25	21	7	6	3	3,58	1,43
13. Usar palavras para tornar clara uma ideia abstrata.	3	14	9	20	17	10	4	4,04	1,56
14. Localizar e utilizar fontes de apropriadas para fundamentação.	0	10	25	15	8	7	12	4,17	1,65
15. Escrever transições eficazes entre ideias.	2	7	8	15	9	26	10	4,82	1,64
16. Reorientar a concentração durante a escrita.	11	7	9	4	23	6	10	4,13	1,98
17. Criar variedade de bons tópicos para as seções principais.	1	8	9	23	15	16	5	4,44	1,45
18. Utilizar citação convincente de uma autoridade no assunto.	0	12	17	20	5	15	8	4,23	1,61
19. Encontrar maneiras de superar o problema quando fica sem ideias.	3	10	10	15	7	8	24	4,73	1,96
20. Motivar-se a escrever sobre tema pouco interessante.	4	15	22	9	11	5	11	3,87	1,80
21. Encontrar e corrigir os erros gramaticais em texto longo/completo.	5	12	11	22	17	7	3	3,87	1,52
22. Revisar o primeiro esboço para torná-lo mais curto e organizado.	4	20	18	7	6	21	1	3,75	1,73
23. Encontrar e corrigir erros gramaticais em texto complexo.	5	3	10	27	15	7	10	4,36	1,58
24. Encontrar pessoas para oferecer feedback sobre primeiros esboços.	2	4	20	22	10	12	7	4,27	1,49
25. Apresentar título curto e informativo para tema complicado.	6	10	26	15	9	5	6	3,65	1,60

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: M = média; DP = desvio-padrão. No item 16, foram registradas sete respostas ausentes (n = 70).

Considerando os 25 itens do instrumento, foram analisadas as respostas válidas, uma vez que o item 16 apresentou sete respostas ausentes. As médias dos itens variaram de 3,23 a 4,82, em uma escala de 1 a 7. A média geral das respostas válidas foi de 4,16 (DP = 1,61), situando-se ligeiramente acima do ponto médio teórico da escala (4). Esse resultado indica uma percepção global de capacidade próxima ao nível intermediário, sem que se possa estabelecer,



a partir desse valor, uma classificação normativa dos participantes em níveis de autoeficácia. A dispersão observada também indica variabilidade nas percepções dos estudantes quanto às diferentes situações de escrita avaliadas.

A distribuição das respostas evidencia, contudo, que essa percepção global não é homogênea entre as diferentes habilidades de escrita. As maiores médias foram observadas nos itens relativos à capacidade de escrever transições eficazes entre ideias ($M = 4,82$; $DP = 1,64$), utilizar as primeiras tentativas de escrita para refinar ideias ($M = 4,75$; $DP = 1,42$) e encontrar maneiras de superar dificuldades quando se fica sem ideias ($M = 4,73$; $DP = 1,96$). Esses resultados sugerem maior percepção de capacidade em situações relacionadas à organização e ao desenvolvimento das ideias durante a produção textual. Também se observaram médias relativamente elevadas para ajustar o estilo de escrita às necessidades de diferentes públicos ($M = 4,68$; $DP = 1,46$) e escrever adequadamente sobre determinado tema em um curto espaço de tempo ($M = 4,56$; $DP = 1,33$).

Em contraste, as menores médias foram identificadas em situações relacionadas à manutenção da concentração diante de distrações ($M = 3,23$; $DP = 1,42$), à reescrita de frases longas e confusas para torná-las mais claras ($M = 3,58$; $DP = 1,43$), ao atendimento aos padrões de escrita de um avaliador muito exigente ($M = 3,60$; $DP = 1,44$) e à elaboração de títulos curtos e informativos para temas complexos ($M = 3,65$; $DP = 1,60$). Esse padrão indica que, embora os estudantes não tenham apresentado uma percepção globalmente baixa de autoeficácia, algumas situações específicas da escrita parecem ser percebidas como menos favoráveis à própria capacidade de realização.

O resultado referente à concentração merece atenção particular. O item que avaliou a capacidade de manter o foco na escrita mesmo diante de distrações apresentou a menor média de todo o instrumento ($M = 3,23$). Esse achado pode ser compreendido, no âmbito da Teoria Social Cognitiva, como uma crença de menor capacidade para lidar com uma condição específica da tarefa, e não como evidência de déficit atencional ou de dificuldade cognitiva dos



participantes. A autoeficácia refere-se às crenças sobre a própria capacidade de executar determinada ação em condições específicas; portanto, o resultado deve ser interpretado no nível da percepção autorreferida. Essa cautela é particularmente importante, porque a aplicação ocorreu em contexto coletivo e durante as aulas, de modo que condições situacionais também podem ter influenciado as respostas a itens relacionados à concentração.

A literatura sobre autoeficácia para escrita no ensino superior reforça a importância dessa interpretação contextual. Em uma revisão de escopo que reuniu 50 estudos com estudantes de graduação e pós-graduação, Mitchell *et al.* (2023) identificaram ampla diversidade de contextos e instrumentos empregados na investigação da autoeficácia para escrita. Os autores destacam, ainda, a influência de aspectos como clima instrucional, atitudes dos docentes, feedback e características do contexto de escrita, defendendo maior atenção a abordagens situadas para compreender esse construto. Assim, a percepção de capacidade para escrever não deve ser compreendida como uma característica fixa ou independente das demandas e condições em que a escrita ocorre.

Essa perspectiva também ajuda a interpretar os resultados relacionados à revisão e ao refinamento textual. As médias relativamente mais baixas observadas nos itens referentes à clareza de frases, ao atendimento de padrões avaliativos e à elaboração de títulos não permitem concluir que os participantes apresentem baixa qualidade textual ou dificuldades objetivas de revisão. Elas indicam, mais especificamente, menor percepção de capacidade para realizar determinadas operações de escrita. Essa distinção é importante porque a EAARE avalia crenças de autoeficácia, e não o desempenho efetivamente produzido pelos estudantes. A literatura também mostra que a relação entre autoeficácia para escrita e desempenho não é uniforme. Na revisão de Mitchell *et al.* (2023), por exemplo, embora o desempenho de escrita tenha sido a variável mais frequentemente investigada em conjunto com a autoeficácia, as associações encontradas foram variáveis e dependentes do contexto.



Resultados de estudos empíricos reforçam essa necessidade de não estabelecer equivalência entre crenças e comportamentos observados. Mitchell, McMillan e Rabbani (2019), ao investigarem estudantes de graduação em Enfermagem, observaram que estudantes com menor autoeficácia e maior ansiedade apresentavam padrões particulares de busca de ajuda e de relação com o feedback. Entretanto, não foram identificados padrões consistentes de autoeficácia em relação aos hábitos de revisão ou à decisão de iniciar os trabalhos antecipadamente. Esse resultado é particularmente relevante para o presente estudo, pois demonstra que uma percepção de menor capacidade em determinado aspecto da escrita não permite inferir, isoladamente, que o estudante necessariamente deixe de realizar ou realize inadequadamente o comportamento correspondente.

A importância do contexto também é evidenciada por Ekholm, Zumbrunn e Conklin (2015), que investigaram universitários e verificaram que as percepções dos estudantes acerca do feedback recebido mediaram parcialmente a relação entre autoeficácia para escrita e crenças de autorregulação da escrita. Esse achado contribui para compreender a escrita acadêmica como um processo em que crenças pessoais, experiências de aprendizagem e condições sociais e pedagógicas se articulam. No presente estudo, não foram avaliadas experiências de feedback ou práticas pedagógicas específicas, portanto, essa literatura é utilizada como referência interpretativa, e não como explicação direta dos resultados encontrados.

Outro aspecto relevante diz respeito à natureza das tarefas de escrita realizadas pelos participantes. Os estudantes investigados pertencem ao curso de Pedagogia e, portanto, estão inseridos em uma formação que envolve diferentes gêneros e finalidades de escrita acadêmica e profissional. A percepção de capacidade diante de uma tarefa geral de escrita pode não corresponder integralmente à percepção diante de gêneros específicos, como relatórios, projetos, resenhas, planos de ensino, trabalhos de conclusão de curso ou textos científicos. Essa possibilidade é coerente com a literatura recente, que aponta



a diversidade dos contextos de escrita no ensino superior e recomenda maior atenção às características situadas das tarefas e dos ambientes de produção textual.

Nesse sentido, os resultados relativamente mais baixos em determinados itens não devem ser interpretados exclusivamente como expressão de limitações individuais. É possível que algumas situações avaliadas pela EAARE sejam percebidas como mais exigentes por estudantes que ainda estão desenvolvendo sua familiaridade com as convenções e expectativas da escrita acadêmica e científica. Essa hipótese é especialmente pertinente quando se consideram itens que envolvem atender a padrões de um avaliador exigente, revisar textos complexos, produzir títulos informativos ou lidar com situações de concentração durante a escrita. Estudos futuros poderão investigar essa possibilidade por meio da comparação entre diferentes gêneros textuais e contextos de produção, bem como mediante instrumentos especificamente relacionados às demandas de escrita da formação em Pedagogia.

A literatura também sugere que as características da tarefa podem modificar a relação entre autoeficácia, autorregulação e desempenho. Teng e Zhan (2023), em estudo com 270 universitários chineses envolvidos em escrita acadêmica em inglês, verificaram que a complexidade da tarefa e a proficiência linguística influenciaram o desempenho, enquanto a autoeficácia e o uso de estratégias autorregulatórias mediarão a relação entre complexidade da tarefa e desempenho em escrita acadêmica. Embora o contexto linguístico e educacional seja diferente do presente estudo, esses resultados reforçam a necessidade de considerar conjuntamente as características da tarefa e as crenças do estudante, em vez de interpretar a autoeficácia como variável isolada.

À luz da Teoria Social Cognitiva, os resultados podem ser compreendidos considerando que as crenças de autoeficácia são construídas e modificadas a partir da interação entre características pessoais, comportamentos e condições ambientais. A percepção de capacidade para escrever pode ser



fortalecida por experiências de domínio, observação de modelos, persuasão social e interpretação de estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 1997). No contexto universitário, isso implica considerar que oportunidades de realizar tarefas de escrita progressivamente desafiadoras, receber feedback formativo e observar estratégias utilizadas por escritores mais experientes podem contribuir não apenas para o desenvolvimento de habilidades, mas também para a construção de crenças de capacidade.

Essa interpretação é compatível com a revisão de Mitchell *et al.* (2023), segundo a qual intervenções e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da escrita constituem elementos relevantes na literatura sobre autoeficácia no ensino superior. A revisão destaca, entre outros aspectos, a importância do desenvolvimento da escrita como processo, do feedback e das condições instrucionais, além da necessidade de estudos longitudinais que acompanhem mudanças nas crenças ao longo da formação.

De modo geral, portanto, os resultados não sustentam a caracterização das crenças dos participantes como predominantemente negativas. O padrão encontrado é mais precisamente descrito como uma percepção global próxima ao ponto médio da escala, acompanhada de variação entre diferentes situações de escrita. Os estudantes relataram maior percepção de capacidade em algumas operações relacionadas à organização e ao desenvolvimento das ideias e menor percepção em situações que envolvem concentração diante de distrações, revisão e adequação da produção a padrões mais exigentes. Essa heterogeneidade é relevante, porque evita uma interpretação globalizante das crenças de autoeficácia e evidencia que diferentes componentes da experiência de escrita podem ser percebidos de maneira distinta pelos estudantes.

Do ponto de vista educacional, os resultados reforçam a importância de que o ensino superior aborde a escrita acadêmica e científica como processo a ser ensinado e desenvolvido, e não apenas como habilidade que se presume previamente adquirida. No caso da formação em Pedagogia, práticas que articulem ensino explícito de estratégias de escrita, oportunidades de revisão,



elaboração progressiva de textos e feedback formativo podem favorecer tanto o desenvolvimento das habilidades quanto experiências de domínio potencialmente relevantes para a construção das crenças de autoeficácia. Entretanto, estudos de intervenção serão necessários para verificar se mudanças nas práticas pedagógicas produzem efetivamente alterações nas crenças de autoeficácia e, posteriormente, no comportamento autorregulado de escrita.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar as crenças de autoeficácia de estudantes de Pedagogia para a autorregulação da escrita acadêmica e científica. Os resultados indicaram uma percepção global de capacidade próxima ao ponto médio da escala, com média de 4,16 (DP = 1,61), acompanhada de variação entre as diferentes situações de escrita avaliadas.

As maiores médias foram observadas em habilidades relacionadas à escrita de transições entre ideias, ao uso das primeiras tentativas de escrita para o refinamento das ideias e à capacidade de superar dificuldades quando surgem bloqueios durante a produção textual. Em contrapartida, as menores médias concentraram-se na manutenção da concentração diante de distrações, na reescrita de frases longas e confusas, no atendimento aos padrões de escrita de um avaliador muito exigente e na elaboração de títulos curtos e informativos. Esse padrão sugere que as crenças de autoeficácia não se distribuem de maneira homogênea entre as diferentes situações de escrita, evidenciando maior ou menor percepção de capacidade conforme a natureza da tarefa.

Os achados devem ser interpretados considerando que a EAARE avalia crenças de autoeficácia, e não desempenho textual, qualidade da produção escrita ou comportamentos de autorregulação diretamente observados. Assim, as menores médias encontradas em determinados itens não permitem inferir, isoladamente, a existência de dificuldades objetivas nessas habilidades. Da



mesma forma, os resultados não sustentam uma caracterização global das crenças dos participantes como predominantemente negativas.

Do ponto de vista educacional, os resultados reforçam a importância de que o ensino superior considere a escrita acadêmica e científica como um processo que pode ser ensinado e desenvolvido, oferecendo oportunidades sistemáticas de prática, revisão, feedback formativo e desenvolvimento progressivo das habilidades de escrita. À luz da Teoria Social Cognitiva, experiências de domínio, feedback e outras fontes de informação sobre a própria capacidade podem contribuir para a construção e o fortalecimento das crenças de autoeficácia.

Também se destaca a necessidade de considerar as características específicas dos contextos de escrita na formação em Pedagogia. Estudos futuros poderão investigar as crenças de autoeficácia em diferentes gêneros acadêmicos e profissionais, bem como examinar sua relação com práticas efetivas de autorregulação, desempenho textual e experiências de feedback. Investigações longitudinais e estudos de intervenção poderão contribuir para compreender como essas crenças se modificam ao longo da formação universitária e em que medida práticas pedagógicas específicas podem favorecer seu desenvolvimento.

Como limitações, destacam-se a utilização de uma amostra por conveniência e o delineamento transversal, que restringem a generalização dos resultados e não permitem estabelecer relações causais. Além disso, por se tratar de uma medida de autorrelato, os resultados refletem as percepções dos participantes sobre sua própria capacidade de autorregular a escrita. Apesar dessas limitações, o estudo contribui para ampliar a compreensão das crenças de autoeficácia relacionadas à autorregulação da escrita no contexto universitário, destacando a importância de práticas educacionais que articulem o desenvolvimento das habilidades de escrita e o fortalecimento das crenças de capacidade.



Referências

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, p. 191-215, 1977.

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

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, Maryland Heights, MO, v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991. Disponível em: [https://doi.org/ 10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L). Acesso em 26 nov. 2025.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, CA, v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BUENO, Luzia.; PASIAN, Mara Silvia. Tecnologias digitais e escrita acadêmica no ensino superior: um estado da arte. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 18, e5705117, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.5705>. Acesso em 30 out. 2025.

EKHOLM, Eric; ZUMBRUNN, Sharon; CONKLIN, Sarah. The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. **Teaching in Higher Education**, Londres, v. 20, n. 2, p. 197-207, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.974026>. Acesso em: 28 out. 2025.

EMILIO, Eduarla Resende Videira; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; PELISSONI, Adriane Martins Soares; DANTAS, Marilda Aparecida. Escala de Autoeficácia para Autorregulação da Escrita: adaptação e validação para universitários. **Psico-USF**, Bragança Paulista, SP, v. 25, n. 4, p. 685- 696, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413/82712020250408>. Acesso em: 04 mar. 2021.



GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2025.

GRAHAM, Steve, HARRIS, Karen R. Evidence-based practices in writing. In: GRAHAM, Steve; MacArthur, Charles A.; HEBERT, Michael. (ed.). **Best practices in writing instruction**. 3. ed. New York: The Guilford Press, 2019. p. 3-28.

HAN, Wei; APRIDAYANI, Aisah; SUKARSIH. Thai novice researchers' self-efficacy, writing difficulties, and awareness of academic rigor. **Acta Psychologica**, Amsterdam, v. 263, 106346, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106346>. Acesso em: 03 ago. 2026.

HAYES, John R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M., Ransdell, S. (ed.), **The science of writing: theories, methods, individual differences and applications**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. pp. 1-27.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda S. Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (org.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

MITCHELL, Kim M.; MCMILLAN, Diana Elizabeth; RABBANI, Rasheda. An exploration of writing self-efficacy and writing self-regulatory behaviours in undergraduate writing. **Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, Ontario, v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.2.8175>. Acesso em: 28 out. 2025.

MITCHELL, Kim M.; ZUMBRUNN, Sharon, BERRY, Danielle N.; DEMCZUK, Lisa. Writing self-efficacy in postsecondary students: a scoping review. **Educational Psychology Review**, New York, v. 35, n. 82, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09798-2>. Acesso em: 03 ago. 2026.

OLIVEIRA, Aline Braga; FURTADO, Keila Teixeira; SOUZA, Eduardo César Pereira; SANTOS, Laís Silveira. A escrita acadêmica no contexto da educação profissional e tecnológica: uma revisão sistemática da literatura. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 163-182, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.40674>. Acesso em: 29 out. 2025.



RAMDASS, Darshanand.; ZIMMERMAN, Barry Joseph. Developing self-regulations skills: the important role of homework. **Journal of Advanced Academics**, Thousand Oaks, CA, v. 22, n. 2, p. 194-218, 2011.

TENG, Lin Sophie; ZHANG, Lawrence Jun. Empowering learners in the second/foreign language classroom: can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference? **Journal of Second Language Writing**, Thousand Oaks, CA, v. 48, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100701>. Acesso em: 28 out. 2025.

TENG, Mark Feng; ZHAN, Ying. Assessing self-regulated writing strategies, self-efficacy, task complexity, and performance in English academic writing. **Assessing Writing**, Amsterdam, v. 57, 2023, 100728. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100728>. Acesso em: 06 ago. 2026.

ZHANG, Jianhua; Zhang, Lawrence Jun. Profiling L2 students' writing self-efficacy and its relationship with their writing strategies for self-regulated learning. **System**, Oxford, v. 122, 103253, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103253>. Acesso em: 05 ago. 2026.

ZIMMERMAN, Barry Joseph; BANDURA, Albert. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 31, n. 4, p. 845-862, 1994.

ZIMMERMAN, Barry Joseph; RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. **Contemporary Educational Psychology**, Maryland Heights, MO, v. 22, n. 1, p. 73-101, 1997.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique.; PINTRICH, Paul Robert; ZEIDNER, Moshe. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, Columbus, Ohio, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.





Como citar

SCHIAVONI, Andreza. Crenças de autoeficácia para a autorregulação da escrita acadêmica e científica em estudantes de Pedagogia. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-22, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54989>.

Submetido em: 8 de abril de 2026

Aceito em: 24 de agosto de 2026

Publicado em: 23 de setembro de 2026

CRediT

Reconhecimentos	Não se aplica
Financiamento	Não se aplica
Conflicto de intereses	A autora certifica que não tem interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao artigo.
Aprovação ética	Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, sob parecer nº 4.126.200.
Contribuição dos autores	SCHIAVONI, A. declara ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação – rascunho original; supervisão, validação, visualização, redação -revisão e edição.

Equipe Editorial

Editora de seção:	Luiz Gustavo Tirolí
Membro da equipe de produção:	Ana Letícia Ferreira
Assistente de editoração:	Simone Steffan
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

