

ADRIANA ROSECLER ALCARÁ



**UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO**

**COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO EM UNIVERSITÁRIOS:
ESTUDOS DE VALIDADE DE MEDIDAS**

**ITATIBA
2012**

ADRIANA ROSECLER ALCARÁ

**COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO EM UNIVERSITÁRIOS:
ESTUDOS DE VALIDADE DE MEDIDAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São
Francisco, para obtenção do título de Doutora em
Psicologia; área de concentração: Avaliação
Psicológica.

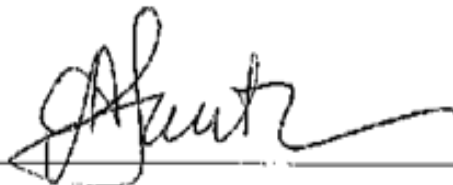
Orientadora:

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos

ITATIBA
2012

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

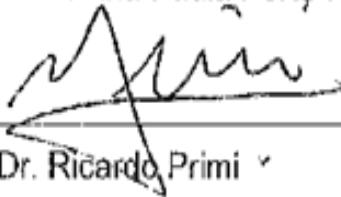
Adriana Rosecler Aicará Engelmann defendeu a tese "**Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários: estudos de validade de medidas**" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 08 de maio de 2012 pela Banca Examinadora constituída por:



Prof. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Presidente



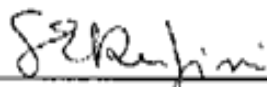
Prof. Dra. Ana Paula Portó Noronha



Prof. Dr. Ricardo Primi



Prof. Dra. Evely Boruchovitch



Prof. Dra. Sueli Édi Rufini

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus** pela vida, saúde, energia e perseverança que me concede a cada dia.

À **professora Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos** a quem respeito e admiro pela orientação cuidadosa, dedicação, paciência, confiança e exemplo de pesquisadora. Pelo apoio e incentivo durante o curso de doutorado, especialmente por sua amizade, palavras de conforto e por me acolher em sua casa de forma tão carinhosa e generosa.

A todos os professores do doutorado, em especial à **professora Dra. Ana Paula Noronha** e **professor Dr. Ricardo Primi** pelas contribuições valiosas e pela disponibilidade em fazer parte da comissão examinadora.

À **professora Dra. Evely Boruchovitch** e **professora Dra. Sueli Édi Rufini** (membros externos da banca), pelas contribuições valiosas e pela disponibilidade em fazer parte da comissão examinadora.

À **Dra. Rita da Penha Campos Zenorini** pelas contribuições valiosas e pela disponibilidade em fazer parte da comissão examinadora no momento da qualificação.

À competente pesquisadora **Dra. Katya Luciane Oliveira** pela preciosa prontidão e ajuda na elaboração do banco de dados e análises estatísticas.

Às queridas amigas e companheiras do doutorado **Lucila** e **Rebecca** pelo companheirismo, compartilhamento e apoio durante nossa jornada no decorrer do curso.

À querida amiga **Thaty** (Thatiana Lima) pela prontidão e gentileza que sempre me dedicou.

Às demais amigas e companheiras do laboratório e da “kit” **Luana, Lariana, Ana Cristina** e demais colegas e amigas(os) que conheci no decorrer do doutorado.

Ao **Departamento de Ciência da Informação**
Pela concessão de espaço para a presente pesquisa.

Aos **professores, colegas do Departamento de Ciência da Informação** em especial à **Andréa, Diana, Isângela, Ivone, Letícia, Linete Bartalo, Maria Aparecida, Maria Inês Tomaél, Oswaldo, Paulo, Richele, Rogério, Terezinha Batista**, por terem concedido espaço em suas disciplinas para a coleta de dados. Além disso, agradeço a colaboração das colegas professoras **Ana Cristina** e **Rosane** pela disponibilidade de carga horária de suas disciplinas para a realização do programa de intervenção

À querida “**mãe do coração**” e sempre **amiga Zita Kiel Baggio** pelo carinho, palavras de apoio e incentivo em todos os sentidos.

À **amiga, comadre** e sempre **professora Maria Inês Tomaél**
Pela amizade e apoio incondicional à minha carreira acadêmica e, principalmente, por participar de forma tão efetiva e carinhosa da vida Luiza. Nesse sentido, também estendo o meu agradecimento a **Mer** e a **Ceci**. Sem vocês três minhas cansáveis viagens ao doutorado seriam impossíveis.

Aos meus **queridos e amados pais** por sempre acreditarem e torcerem por mim.

Aos grandes amores da minha vida, minha **filha Luiza** e meu **esposo Erico** pelo amor, paciência, compreensão e incentivo durante toda essa jornada do doutorado.

RESUMO

Alcará, A. R. (2012). *Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários: estudos de validade de medidas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 191p.

Este estudo teve o objetivo de levantar as características dos universitários no que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem, compreensão de leitura e orientações motivacionais, assim como buscar evidências de validade para as medidas que avaliaram esses três construtos. Além disso, também foram investigadas as diferenças quanto ao curso, série, sexo e faixa etária e a existência de correlações entre os escores obtidos nas medidas utilizadas na pesquisa. Para tanto, inicialmente foi realizado um estudo exploratório, denominado de Estudo I e, em seguida, um segundo estudo (Estudo II), com grupo Experimental e Grupo Controle, utilizando-se de um programa de intervenção, cujo objetivo foi aprimorar as habilidades dos participantes no que se refere aos construtos estudados. Na sequência, realizou-se uma nova coleta de dados (pós-teste) com os estudantes de ambos os grupos. Participaram da pesquisa estudantes de 1ª a 4ª série dos cursos de Biblioteconomia e Arquivologia, de uma universidade pública estadual da região sul do Brasil, sendo que para o Estudo I a amostra foi composta de 110 estudantes, de ambos os sexos, com idade média de 27 anos e 4 meses. No Estudo II a amostra constituiu-se de 22 estudantes para o Grupo Experimental e 19 estudantes para o Grupo Controle, também de ambos os sexos, com idade variando de 18 a 51 anos. Como instrumentos foram utilizados o Teste de Cloze ‘Desentendimento’, a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem e a Escala de Motivação para a Aprendizagem. Entre os principais resultados do Estudo I observou-se que o nível de compreensão de leitura está abaixo do esperado para universitários (nível instrucional de leitura), que os estudantes utilizam de forma razoável as estratégias de aprendizagem e que a meta aprender apareceu como a orientação motivacional mais indicada. As diferenças em relação ao curso, série, sexo e faixa etária não foram significativas. Os dados revelaram existir diferença estatisticamente significativa apenas na meta *performance*-aproximação em relação às séries. No tocante ao Estudo II, os efeitos quanto aos procedimentos de intervenção no desempenho dos estudantes na compreensão de leitura, no uso de estratégias de aprendizagem e na motivação não foram significativos. Entretanto, as atividades desenvolvidas no decorrer do programa parecem ter provocado alguma sensibilização aos estudantes, seguida de melhora no desempenho, principalmente em se tratando da compreensão de leitura e da motivação. Quanto às evidências de validade, novas investigações serão necessárias, uma vez que os dados obtidos permitiram atribuir evidências de validade apenas para parte das medidas utilizadas. Para finalizar, mesmo levando-se em conta as limitações da presente pesquisa, verifica-se, mais uma vez, a relevância de programas de intervenção que visem remediar os problemas relacionados às habilidades necessárias para a compreensão de leitura e estudo competente, assim como para orientações motivacionais positivas.

Palavras-chave: compreensão de leitura; motivação para aprender; teoria de metas de realização; estratégias de aprendizagem; teste de Cloze.

ABSTRACT

Alcará, A. R. (2012). Reading comprehension, learning strategies and motivation in college students: validity studies of measures. Doctoral Thesis, Program of post-graduate studies in Psychology, Universidade São Francisco, Itatiba, 191p.

This study was designed to assess the characteristics of students with regard to the use of learning strategies, reading comprehension and motivational orientations, as well as look for evidence of validity for the measures assessing these three constructs. In addition, we investigated the differences in the course, grade, gender and age and the existence of correlations between the scores obtained on measures used in research. To do so, was initially conducted an exploratory study, called Study I and then a second study (Study II), with experimental group and control group, using an intervention program, aimed at improving the skills of Participants in the case of constructs studied. As a result, there was a new data collection (post-test) with students from both groups. The participants were students from 1st to 4th grades of the courses of Library and Archival of a state public university in southern Brazil, and for the Study I sample was composed of 110 students of both sexes, mean age 27 years and 4 months. In Study II the sample consisted of 22 students for the experimental group and 19 students for the control group, also of both sexes, aged 18-51 years. The instruments used were the Teste de Cloze 'Desentendimento', the Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem e the Escala de Motivação para a Aprendizagem. Among the main results of Study I showed that the level of reading comprehension is below expected for university students (instructional reading level), the students use in a reasonable learning strategies and the learning goal orientation appeared as motivational most appropriate. The differences in relation to the course, grade, gender and age were not significant. The data revealed a statistically significant difference exists only in the target performance-approach in relation to the series. Regarding the second study, the effects on the procedures for intervention in student performance in reading comprehension, the use of learning strategies and motivation were not significant. However, the activities developed during the program seem to have brought some awareness to students, followed by improvement in performance, especially when it comes to reading comprehension and motivation. As for evidence of validity, further investigations will be necessary, since the data allowed to give evidence of validity for only part of the measures used. Finally, even taking into account the limitations of this research, it appears, once again, the importance of intervention programs aimed at remedying the problems related to the skills necessary for reading comprehension and study authority, as well as positive motivational orientations.

Keywords: reading comprehension; motivation to learn; theory of achievement goals; learning strategies; cloze test.

RESUMEN

Alcará, A. R. (2012). La comprensión de lectura, estrategias de aprendizaje y motivación en los estudiantes universitarios: los estudios de validez de las medidas. Tesis Doctoral, Programa de Estudios de posgrado en Psicología, Universidade São Francisco, Itatiba, 191p.

Este estudio fue diseñado para evaluar las características de los alumnos en relación con el uso de estrategias de aprendizaje, comprensión de lectura y orientaciones motivacionales, así como buscar la evidencia de la validez de las medidas de evaluación de estas tres construcciones. Además, se investigaron las diferencias en el curso, grado, sexo y edad y la existencia de correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las medidas utilizadas en la investigación. Para ello, se llevó a cabo inicialmente un estudio exploratorio, denominado Estudio I y luego un segundo estudio (Study II), con el grupo experimental y el grupo de control, utilizando un programa de intervención dirigido a mejorar las habilidades de los participantes en el caso de construcciones estudiado. Como resultado, se produjo una nueva recogida de datos (después de la prueba) con estudiantes de ambos grupos. Los participantes fueron estudiantes de 1^o a 4^o grado de los cursos de la biblioteca y el archivo de una universidad pública estatal en el sur de Brasil, y para el estudio que muestra estuvo compuesta por 110 estudiantes de ambos sexos, con edad promedio 27 años y 4 meses. En el Estudio II de la muestra estuvo conformada por 22 estudiantes para el grupo experimental y 19 estudiantes para el grupo de control, también de ambos sexos, con edades entre 18-51 años. Los instrumentos utilizados fueron lo Teste de Cloze 'Desentendimento', la Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem y la Escala de Motivação para a Aprendizagem. Entre los principales resultados del estudio que mostró que el nivel de comprensión de lectura está por debajo del esperado para los estudiantes universitarios (nivel de lectura de instrucción), los estudiantes utilizan en algunas de las estrategias razonables de aprendizaje y la orientación de la meta de aprendizaje aparece como motivación más adecuado. Las diferencias en relación con el curso, grado, sexo y edad no fueron significativas. Los datos revelaron una diferencia estadísticamente significativa sólo existe en la meta de rendimiento de enfoque en relación con la serie. En cuanto al segundo estudio, los efectos sobre los procedimientos para la intervención en el desempeño de los estudiantes en comprensión de lectura, el uso de estrategias de aprendizaje y la motivación no fueron significativas. Sin embargo, las actividades desarrolladas durante el programa parece haber traído algo de conciencia a los estudiantes, seguida por la mejora en el rendimiento, especialmente cuando se trata de la comprensión lectora y la motivación. En cuanto a las pruebas de validez, más investigaciones serán necesarias, ya que los datos le permite dar evidencia de la validez de sólo una parte de las medidas utilizadas. Por último, aun teniendo en cuenta las limitaciones de esta investigación, al parecer, una vez más, la importancia de los programas de intervención dirigidos a remediar los problemas relacionados con las habilidades necesarias para la comprensión de la lectura y la autoridad de estudio, así como orientaciones motivacionales positivos.

Palabras clave: comprensión de lectura; motivación para aprender; la teoría de las metas de logro; estrategias de aprendizaje; teste de Cloze.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	ix
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I – A PSICOLOGIA COGNITIVA, A TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	9
Estratégias de Aprendizagem: importância e classificações	15
Avaliação do Uso de Estratégias de Aprendizagem	26
Estudos Brasileiros sobre o Uso de Estratégias de Aprendizagem no Contexto Universitário	31
CAPÍTULO II – COMPREENSÃO DE LEITURA	38
O Cloze na Avaliação da Compreensão de Leitura	46
Avaliação da Compreensão de Leitura com a Técnica de Cloze	50
Estudos interventivos	51
Estudos de avaliação da compreensão de leitura e sua relação com outras variáveis	56
CAPÍTULO III – MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS	65
Estudos Estrangeiros da Motivação em Universitários na Perspectiva da Teoria de Metas de Realização com Foco na Relação com outras Variáveis	72
Estudos Brasileiros da Motivação em Universitários na Perspectiva da Teoria de Metas de Realização com Foco na Relação com outras Variáveis	76
Estudos da Motivação em Universitários na Perspectiva da Teoria de Metas de Realização com Foco nas Propriedades Psicométricas	82
CAPÍTULO IV – DELINEAMENTO DA PESQUISA	87
ESTUDO I - Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e orientações motivacionais em universitários – estudo exploratório	88
Objetivos da pesquisa	88
Participantes	89
Instrumentos	90
Procedimentos para o Estudo I	93
Resultados do Estudo I	94

Discussão dos Resultados do Estudo I	104
ESTUDO II - Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e orientações motivacionais em universitários – estudo interventivo	121
Objetivos da pesquisa	121
Participantes	122
Instrumentos e Materiais	122
Procedimentos para o Estudo II – Programa de Intervenção	125
Procedimentos para o Pós-Teste com o Grupo Controle	138
Resultados do Estudo II	139
Discussão dos Resultados do Estudo II	154
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS	190
Anexo 1	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos estudantes por faixa etária	89
Tabela 2	Distribuição dos estudantes por série	90
Tabela 3	Estatísticas descritivas dos escores dos três instrumentos de todos os participantes	95
Tabela 4	Resultados da comparação das pontuações médias em relação à variável curso	96
Tabela 5	Resultados da comparação das pontuações médias em relação à variável sexo	96
Tabela 6	Resultados da comparação das pontuações médias em relação à variável sexo por tipo de curso	97
Tabela 7	Análise de variância para comparar as médias entre a faixa etária no geral...	98
Tabela 8	Análise de variância para comparar as médias entre a faixa etária por tipo de curso	99
Tabela 9	Análise de variância para comparar as médias entre as séries no geral	100
Tabela 10	Agrupamento por série e pontuação média na meta <i>performance</i> -aproximação no geral	100
Tabela 11	Análise de variância para comparar as médias entre as séries por tipo de curso	102
Tabela 12	Coefficientes de correlações de Pearson (r) entre os três instrumentos e entre as subescalas das estratégias e da motivação	103
Tabela 13	Comparação do desempenho dos participantes dos Grupos Experimental e Controle nas três medidas, no momento do pré-teste	140
Tabela 14	Comparação intragrupo do desempenho dos participantes do Grupo Experimental no pré e no pós-testes em todas as medidas	142
Tabela 15	Total de acertos e nível de compreensão de leitura no Grupo Experimental .	143
Tabela 16	Comparação intragrupo do desempenho dos participantes do Grupo de Controle no pré e no pós-testes em todas as medidas	145
Tabela 17	Total de acertos e nível de compreensão de leitura no Grupo Controle	146
Tabela 18	Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre os escores do pós-teste do Cloze e das estratégias de aprendizagem do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)	147

Tabela 19	Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre os escores do pós-teste do Cloze e da motivação do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)	148
Tabela 20	Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre os escores do pós-teste da motivação e das estratégias de aprendizagem do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)	148
Tabela 21	Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre o desempenho acadêmico do 2º. semestre e os escores no teste de Cloze do pós-teste, do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)	150
Tabela 22	Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre o desempenho acadêmico do 2º. semestre e os escores na escala de estratégias de aprendizagem do pós-teste, do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)	150
Tabela 23	Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre o desempenho acadêmico do 2º. semestre e os escores na escala da motivação do pós-teste, do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)	151

APRESENTAÇÃO

A leitura é um recurso essencial para a aprendizagem e tem uma importante função na vida do estudante, uma vez que colabora para sua inserção cultural e social (Santos, Vendramini, Suehiro & Santos, 2006). De acordo com Sternberg (2008), a leitura é um processo complexo, que envolve percepção, memória, inferência, dedução e processamento estratégico, por isso é considerada uma atividade cognitiva por excelência. Witter (2010) também considera a leitura como um comportamento complexo que demanda habilidades e competências que se desenvolvem e podem ser aperfeiçoadas ao longo da formação acadêmica.

No caso específico dos universitários, a leitura é indispensável, pois o acesso ao conteúdo das várias disciplinas e da produção científica acontece, principalmente, por meio dela. Ademais, enquanto leitor competente, o estudante compreende e se apropria de forma crítica das informações contidas nos textos, tanto no período de sua formação como posteriormente, na atuação profissional (Hussein, 1999; Santos, 1997; Witter, 1997).

No entanto, em se tratando da compreensão de leitura, sabe-se que ela tem sido apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes em todas as etapas de escolaridade. No ensino superior, supõe-se que o estudante apresente um nível de leitura independente e que seja capaz de compreender e analisar de forma criativa as informações adquiridas (Cantalice & Oliveira, 2009). Porém, as pesquisas realizadas com universitários têm evidenciado o baixo nível de compreensão de leitura e indicam que isso interfere diretamente no desempenho acadêmico (Oliveira, Santos & Primi, 2003; Oliveira

& Santos, 2006; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002; Santos, Suehiro & Oliveira, 2004, entre outras).

Boruchovitch (2001) e Santos (2004) destacam algumas características dos leitores com dificuldades na compreensão de leitura, tais como, falhas no processo de decodificação, carências de vocabulário, leitura oral pobre, deficiência de integração das informações e de memória, falta de estratégias de aprendizagem adequadas e falta de motivação para a leitura. Segundo Santos (2004), essas características reproduzem um círculo vicioso, em que os estudantes que apresentam dificuldades de compreensão evitam as atividades de leitura, não alcançando a prática necessária para uma leitura fluente, fazendo com que, conseqüentemente, o envolvimento e o nível de motivação para essas atividades tendam a diminuir.

De acordo com Santos (1997), o leitor universitário, no decorrer de suas atividades acadêmicas, precisa assimilar uma gama variada de informações e isso pode promover nele a consciência da necessidade de melhorar suas habilidades para a compreensão de leitura. Assim, evidencia-se a importância de programas de diagnóstico e intervenção que visem identificar os níveis de compreensão e, posteriormente, melhorar as condições de leitura dos estudantes. Solé (1998) salienta que as estratégias para a compreensão de leitura devem ser ensinadas, possibilitando ao estudante a habilidade de ler um texto de maneira eficiente.

Nessa perspectiva, embora ainda em número reduzido, algumas pesquisas brasileiras com estudantes universitários foram desenvolvidas com o objetivo de avaliar a eficácia de programas diagnósticos e interventivos em leitura (Hussein, 2008; Oliveira & Santos, 2008; Sampaio & Santos, 2002 e Santos, 1997). Os resultados evidenciaram melhora na compreensão de leitura, no desempenho acadêmico e nos hábitos de estudo dos participantes. Além disso, após a intervenção os participantes mostraram-se mais

conscientes quanto à importância da leitura e das próprias dificuldades, bem como mais conhecimento em relação às estratégias necessárias para uma leitura eficiente.

Da mesma forma que as habilidades para a compreensão de leitura podem ser desenvolvidas e aprimoradas a partir de programas interventivos, a instrução no uso de estratégias de aprendizagem também tem apresentado efeitos positivos. Boruchovitch (1999) destaca que os resultados de pesquisas revelam que, de modo geral, a intervenção em estratégias de aprendizagem tem promovido uma melhora imediata no uso adequado de estratégias, bem como no rendimento escolar.

Weinstein e Mayer (1986) definem as estratégias de aprendizagem como pensamentos e comportamentos com os quais se envolve um estudante durante a aprendizagem, com a finalidade de favorecer o processo de decodificação e assim, facilitar a aquisição e a recuperação das informações armazenadas na memória de longa duração. Os autores ainda destacam que as estratégias pertencem à categoria de conhecimento processual, isto é, representam o saber como fazer, como estudar, como aprender. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como elementos facilitadores, que auxiliam os estudantes no processo de compreensão e aprendizagem dos conteúdos.

Para o uso das estratégias de aprendizagem Wood, Motz e Willoughby (1998) ressaltam que é requerida uma compreensão conceitual de como elas funcionam. Além disso, usar eficazmente uma estratégia demanda certa prática, já que quanto mais ela for usada menos esforço será exigido. Para ilustrar esse aspecto, os autores afirmam que muitos estudantes de cursos superiores usam a repetição sem muito esforço, visto que essa estratégia foi desenvolvida desde muito cedo e praticada ao longo da escolaridade. Em oposição, as estratégias mais complexas, tais como, as associações entre o conteúdo novo e o conhecimento já existente, desenvolvem-se mais tarde (etapas finais da escolarização) e

requerem um treinamento mais extensivo para que o estudante as incorpore e as aplique adequadamente no momento do estudo. Eles ainda salientam que o uso adequado de múltiplas estratégias, adaptadas a cada situação, faz parte da aprendizagem autorregulada, que, por sua vez, conduz à aprendizagem de melhor qualidade.

Em síntese, pode-se perceber que o uso de estratégias é extremamente relevante para o bom desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem acadêmica. Porém, Boruchovitch (1999) ressalta que para atingir melhor rendimento acadêmico, além de conhecer as estratégias, os estudantes devem compreender como e quando utilizá-las. A autora afirma também que o simples ensino de estratégias é insuficiente para se desenvolver a capacidade do estudante para aprender a aprender. É necessário que esse ensino seja acompanhado de estratégias de apoio afetivo, com vistas à modificação de variáveis psicológicas, como por exemplo, a ansiedade, a autoeficácia, o autoconceito e a atribuição de causalidade, muitas vezes incompatíveis ao uso adequado de estratégias de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Pintrich (1989) faz a relação das estratégias com a motivação e ressalta que as habilidades cognitivas não são apreendidas ou utilizadas de modo isolado da motivação. Por um lado, em determinadas situações os estudantes chegam a aprender as habilidades cognitivas que lhes são ensinadas, porém não as aplicam nas situações em que são demandadas e isso pode estar relacionado a questões motivacionais. Por outro lado, o estudante que não possuir as habilidades cognitivas necessárias para a aprendizagem não terá um bom desempenho, mesmo estando motivado. Ainda, o estudante que dominar tais estratégias e estiver desmotivado quanto a sua aplicação igualmente não alcançará o melhor rendimento.

Pelo exposto, o uso de estratégias e a compreensão de leitura, que foram estudados no presente trabalho, constituem-se de recursos fundamentais para o processo de aprendizagem e estão relacionados à motivação do estudante, justificando-se, assim, a importância de se buscar evidências de validade para os instrumentos que avaliem esses construtos, bem como identificar as relações existentes entre eles. É importante mencionar que “a validade de um teste refere-se àquilo que o teste mede e a quão bem ele faz isso” (Anastasi & Urbina, 2000, p.107). Dessa forma, os estudos de validade visam estabelecer se o instrumento de fato mede o que se propõe a medir. No Brasil, existem algumas investigações que buscaram evidências de validade para instrumentos que avaliam os construtos mencionados. No que se refere à compreensão de leitura, pode-se destacar os estudos de Cantalice e Oliveira, (2009), Oliveira e Santos (2006), Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), entre outros. Nessas pesquisas, realizadas com universitários, o instrumento utilizado foi o teste de Cloze com o texto ‘Desentendimento’ de Luis Fernando Veríssimo, tendo apresentado índices adequados de precisão e evidências de validade.

Em se tratando da avaliação do uso de estratégias de aprendizagem, de acordo com Santos, Boruchovitch, Primi, Bueno e Zenorini (2004), os instrumentos utilizados são, em grande parte, oriundos da literatura estrangeira. Entre os principais estão o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich e Groot (1989), a *Self-Regulated Learning Interview Schedule* elaborado por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) e o *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) desenvolvido por Weinstein, Zimmerman e Palmer (1988). É importante mencionar que a descrição detalhada desses instrumentos fará parte do capítulo que trata das estratégias de aprendizagem. Em se tratando dos instrumentos brasileiros para o contexto universitário, considerando-se a literatura disponível nas bases de dados nacionais, verificou-se que ainda são em número

reduzido. Pode-se mencionar como exemplo a pesquisa de Santos, Boruchovitch, Primi, Bueno e Zenorini (2004), que utilizou como instrumento a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários. Além dessa, tem-se o estudo de Accorsi (2005), que elaborou uma escala com 65 itens, que avaliam entre outros construtos as estratégias de aprendizagem.

Quanto à motivação, podem-se citar as pesquisas de Bueno, Zenorini, Santos, Matumoto e Buchatsky (2007) e Zenorini, Santos e Bueno (2003), ambas realizadas com universitários e com o objetivo de buscar evidências de validade para um instrumento que avalia a motivação na perspectiva da Teoria de Metas de Realização (Escala de Sensibilidade às Diferentes Metas de Realização). Guimarães e Bzuneck (2008) também desenvolveram um estudo com o objetivo de determinar as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), elaborada com base na Teoria da Autodeterminação. Essa mesma perspectiva teórica foi utilizada para a construção da Escala de Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U), cujas propriedades psicométricas foram examinadas por Boruchovitch (2008). Além desses estudos, Zenorini e Santos (2010a) construíram uma Escala de Motivação para a Aprendizagem. A partir de pesquisa realizada com estudantes do ensino médio, as autoras adaptaram a escala para ser aplicada também em universitários.

É importante salientar que a compreensão de leitura deficiente, o uso inadequado de estratégias de aprendizagem e a falta de motivação são temas recorrentes em pesquisas que focalizam a aprendizagem no contexto universitário brasileiro. Para dar alguns exemplos, podem-se mencionar estudos realizados nos últimos anos, como os de Boruchovitch (2008), Bzuneck (2005), Oliveira e Santos (2005; 2008), Ruiz (2005), Santos, Vendramini, Suehiro e Santos (2006), entre outros. Existem alguns estudos brasileiros que buscaram a relação

entre a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem (Alcará, 2007; Cardoso & Bzuneck, 2004; Souza, 2008; Zenorini & Santos, 2004; entre outros) e compreensão de leitura e desempenho acadêmico (Oliveira & Santos, 2006; Santos; Suehiro & Oliveira, 2004; Silva & Witter, 2008; entre outros). No entanto, no contexto universitário, além de não terem sido identificadas pesquisas que tenham analisado a relação entre a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e a motivação acadêmica, julga-se que estudar esses construtos, em seu conjunto, nessa etapa da escolarização é um desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores da área. Assim sendo, considerando a relevância desses construtos e de estudos que visam aprimorar e validar instrumentos de pesquisa, a proposta deste estudo consistiu no levantamento das habilidades dos estudantes no que diz respeito ao uso de estratégias e compreensão de leitura, bem como no conhecimento de suas orientações motivacionais e na busca de evidências de validade para medidas de compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários.

Para tanto, o trabalho aqui proposto ocorreu em dois momentos. Inicialmente realizou-se um estudo exploratório, denominado de Estudo I, para levantar o perfil dos estudantes no que se refere aos três construtos analisados. Em seguida, foi desenvolvida uma pesquisa com delineamento quase-experimental, com pré e pós-teste (Estudo II), utilizando-se de um programa de intervenção, cujo objetivo foi aprimorar o desempenho dos participantes no que se refere à compreensão e ao uso de estratégias, bem como melhorar a orientação motivacional. Na sequência, realizou-se uma nova coleta de dados (pós-teste) com os estudantes que participaram do Grupo Experimental e do Grupo Controle.

Quanto à organização desta pesquisa, destaca-se que a fundamentação teórica e empírica integra os três primeiros capítulos. O primeiro capítulo aborda as estratégias de

aprendizagem e suas diferentes tipologias, tendo como modelo teórico o processamento da informação. O segundo capítulo trata da compreensão de leitura e os aspectos envolvidos nesse processo. O terceiro capítulo apresenta a motivação na perspectiva da Teoria de Metas de Realização. Em seguida, no quarto capítulo, é apresentado o delineamento da pesquisa e os Estudos I e II, com seus objetivos, participantes, instrumentos, procedimentos, resultados e discussão. Por fim, no capítulo cinco estão as considerações finais, que incluem as limitações desta pesquisa, bem como sugestões para a sua continuidade.

CAPÍTULO I

A PSICOLOGIA COGNITIVA, A TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A psicologia cognitiva, segundo Pozo (2002a, 2002b), é uma forma de se aproximar do comportamento e conhecimento humanos, por meio das representações que a mente humana gera e dos processos mediante os quais as transforma. Já Sternberg (2008) afirma que a psicologia cognitiva diz respeito ao estudo de como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam a informação.

Esse novo enfoque da psicologia se consolidou após um longo período de predomínio da psicologia behaviorista e, tem como representação mais clara o processamento da informação. A psicologia cognitiva é ampla e abrangente, envolvendo tendências teóricas diversas, e o processamento da informação se constitui no paradigma dominante dentro do enfoque cognitivo atual (Pozo, 2002a, 2002b).

Bzuneck (2004a) comenta que foram vários os proponentes iniciais da Teoria do Processamento da Informação, no entanto, alguns nomes merecem destaque por sua relevante contribuição, dentro os quais se destaca Miller (1956), cujo trabalho sobre a memória de curta duração foi considerado como o marco inicial do ressurgimento do cognitivismo, que, conforme já mencionado, representou uma reação ao behaviorismo até então dominante na psicologia. Outros autores mencionados por Bzuneck (2004a) foram Atkinson e Shiffrin (1971), que no final dos anos 60 propuseram um modelo mais abrangente da memória humana. Segundo esses estudiosos, a mente humana compõe-se de cinco componentes básicos, quais sejam: o registrador sensorial da informação proveniente

do ambiente externo; a memória de curto prazo; a memória de longo prazo; os processos do controle executivo; e a saída, que seria o resultado do processamento. Nesse modelo, a informação captada pelos sentidos é armazenada sucessivamente em três instâncias, sendo inicialmente e de forma breve nos próprios registradores sensoriais; em seguida, também por pouco tempo, na memória de curta duração (MCD); e, por fim, de forma duradoura, na memória de longa duração (MDL). Ressalta-se que no decorrer deste capítulo modelo similar a esse será mais bem detalhado.

Os estudos realizados com foco na Teoria do Processamento da Informação têm colaborado para melhor compreensão do funcionamento cognitivo e, conseqüentemente para explicar os aspectos relacionados à aprendizagem. Nessa direção, Kleiman (2004) aponta que vários estudos desenvolvidos na perspectiva da psicologia cognitiva têm se concentrado na investigação dos processos mentais envolvidos na aprendizagem. Boruchovitch e Santos (2006) acrescentam que a psicologia cognitiva, baseada na Teoria do Processamento da Informação, tem se dedicado a estudar a natureza das atividades mentais dos estudantes e analisado como eles buscam, adquirem, selecionam e armazenam informações.

De acordo com Bzuneck (2004a) para compreender como ocorre o processo de aprendizagem, os pesquisadores cognitivistas recorrem à metáfora do processamento da informação, comparando o funcionamento da mente humana ao funcionamento de um computador. No sistema de um computador existe uma entrada de dados (*input*), que são oriundos do ambiente; um processamento feito pela máquina, que é orientado pelos programas instalados e a saída (*output*), que é o resultado. Esse sistema corresponde a três elementos que caracterizam a aprendizagem por informação. Inicialmente, como ponto de partida, tem-se um dado ou informação proveniente do ambiente, como por exemplo, os

livros, a internet, o professor e outros. Na sequência, vem o processamento, que se refere a assimilação dos dados e informações. E, por fim, a exposição do conteúdo aprendido, seja oralmente ou por escrito. Dessa forma, existe no processo de aprendizagem uma interação entre fatores contextuais e internos. O autor salienta que essa analogia entre o processamento da informação com o funcionamento de uma máquina recebeu algumas críticas, que apontaram para uma relação artificial entre o homem e o computador. No entanto, esse modelo facilita a compreensão de como o estudante adquire, constrói e armazena o conhecimento.

Nessa linha, fundamentando-se em Dembo (1994) e Sternberg (2008), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) afirmam que a aprendizagem se concretiza quando uma nova informação é armazenada na memória de longo prazo, sendo que o ambiente se configura no agente que promove a estimulação do raciocínio para que uma nova informação passe a ser processada. Nesse contexto, segundo as autoras, durante o processamento da informação as estratégias de aprendizagem se configuram em importantes recursos que os estudantes podem dispor no decorrer das atividades de estudo, para maximizar a recuperação e imediata utilização da informação. Almeida (2002) também acrescenta que a aprendizagem, de acordo com a Teoria do Processamento da Informação, necessita da integração da nova informação aos conhecimentos já possuídos, ou seja, aos conhecimentos que já estão na memória de longo prazo.

Ao refletir sobre as contribuições da Teoria do Processamento da Informação, Bzuneck (2004a) enfatiza que as pesquisas desenvolvidas com base nessa abordagem teórica trouxeram novos *insights* sobre o processo de aprendizagem, dentre os quais merece destaque o interesse de pesquisadores em estudar o uso de estratégias de aprendizagem a partir desse modelo de aprendizagem cognitivista. As estratégias cognitivas e

metacognitivas (que serão apresentadas detalhadamente no decorrer deste capítulo) são ligadas ao processamento da informação e a compreensão da relevância educacional dessas estratégias adquire mais significado pela sua aderência a esse modelo teórico, tal como esclarece Bzuneck (2004a).

A importância das estratégias de aprendizagem para o processamento da informação foi observada por Boruchovitch (1999) quando descreveu o modelo de processamento da informação utilizado por Mayer (1981) e citado por Dembo (1988). Esse modelo explica o funcionamento da memória e além de permitir a visualização do fluxo da informação, também mostra o papel das estratégias de aprendizagem na aquisição, armazenamento e uso da informação.

De acordo com Boruchovitch (1999), o fluxo da informação inicia-se com um estímulo, proporcionado pelo ambiente, que pode ser exemplificado pela percepção visual de palavras de um texto. Na sequência, a informação entra no sistema de memória sensorial e é guardada brevemente até entrar na memória de curta duração. Nesse momento a informação passa por um processo de codificação, sendo que a maneira como a informação é codificada, bem como a extensão e a profundidade da integração dessa informação na memória afeta a facilidade com que pode ser recuperada.

Baseando-se em Dembo (1988), Boruchovitch (1999) refere que a organização do fluxo da informação é determinada para atingir algum objetivo, sendo que para isso existe um número de processos de controle que opera na memória de curto prazo, dando-lhe flexibilidade para lidar com a informação. Os processos executivos de controle focalizam a atenção, manipulam, organizam e assistem a recuperação da informação, sendo que alguns desses processos são automáticos e outros ficam sujeitos ao controle voluntário. A esse respeito Boruchovitch (1999) ainda menciona que o uso dos processos de controle

conscientemente (controle voluntário) pode ser denominado de processos metacognitivos e se refere aos processos que as pessoas usam para controlar o seu próprio pensamento.

Em acréscimo, Boruchovitch (1999) esclarece que os processos executivos de controle integram o sistema de processamento da informação e controlam os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Dessa forma, o funcionamento dos processos executivos de controle tem como suporte a metacognição, que se compõe de dois aspectos relacionados, sendo que o primeiro é referente ao conhecimento dos próprios processos cognitivos, a saber: conhecimento sobre si mesmo, tais como pontos fortes e fracos, preferências pessoais, interesses e hábitos; conhecimento sobre a atividade, como por exemplo, níveis de dificuldade, demandas; e conhecimento sobre o uso de estratégias (quais, quando, por quê e para quê). O segundo aspecto da metacognição diz respeito à regulação e ao controle do comportamento, que envolvem o planejamento, o monitoramento e a regulação (Boruchovitch & Santos, 2006; Dembo, 1994). Vale mencionar que referente ao planejamento, monitoramento e regulação será tratado mais adiante com maior detalhamento, quando da apresentação da classificação dos tipos de estratégias.

De acordo com Boruchovitch (1999) a aquisição do conhecimento, na perspectiva da Teoria do Processamento da Informação, requer que as pessoas tenham a capacidade de ir além do conhecimento factual em direção ao desenvolvimento de habilidades relativas ao pensar sobre os próprios pensamentos. O ato de refletir sobre os próprios pensamentos e processos de conhecer e de aprender, refere-se à metacognição. Boruchovitch e Santos (2006), baseando-se em Flavell (1976), complementam que a metacognição se refere à autoconsciência dos próprios processos cognitivos e estratégias, envolvendo o monitoramento ativo, a regulação e a orquestração dos processos cognitivos.

Para Jou e Sperb (2006) a metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas deve ser vista como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo de conhecimento. Em função desse processamento a pessoa tem condição de monitorar e autorregular seus desempenhos e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. Nessa mesma perspectiva, Boruchovitch, Schelini e Santos (2010) acrescentam que classicamente a metacognição é entendida como a cognição da cognição, no entanto, ela é uma autorreflexão de nível elevado. Dessa forma, tem um papel fundamental para o processamento da informação, enquanto componente constituinte da aprendizagem autorregulada.

Seguindo a descrição do modelo de processamento da informação, Boruchovitch (1999) aponta que a capacidade de armazenamento da memória de curta duração depende da organização da informação, dessa forma, as estratégias de ensaio, como por exemplo, a repetição, pode ser utilizada para organizar e reter a informação por períodos mais longos. Já a memória de longa duração tem a finalidade de armazenar permanentemente todas as informações que a pessoa possui. Essas informações entram na memória de longo prazo através da memória de curto prazo. Boruchovitch (1999) frisa que para se manter na memória de curta duração a informação precisa ser ensaiada, enquanto que para entrar na memória de longa duração, é necessário que a informação seja elaborada, isto é, a informação precisa ser classificada, organizada, conectada e armazenada com a informação já existente na memória de longa duração. Sendo assim, apoiando-se em Dembo (1994), a autora ressalta que a finalidade das estratégias de aprendizagem consiste em auxiliar o estudante no controle do processamento da informação, visando o melhor armazenamento e

recuperação da informação na memória de longa duração. Na sequência, será apresentada uma compilação das diferentes classificações das estratégias de aprendizagem.

Estratégias de Aprendizagem: importância e classificações

Conforme já mencionado anteriormente, a compreensão de como ocorre a aprendizagem, por meio da identificação das estratégias utilizadas e das principais dificuldades encontradas é primordial para a otimização do processo de aprendizagem. A esse respeito, Boruchovitch e Bzuneck (2004) esclarecem que se um dos papéis fundamentais da escola é otimizar o processo de aprendizagem dos estudantes, uma das formas para essa meta ser atingida é por meio da compreensão mais profunda de como o estudante aprende. Por conseguinte, isso terá repercussões essenciais nas atividades de quem ensina. Em síntese, saber como acontece a aprendizagem se configura em elemento facilitador e promotor do desenvolvimento de estratégias mais efetivas.

Nessa perspectiva, com base nas ideias de Brown (1997) e Clark (1990), Boruchovitch (1999) afirma que os estudos têm apontado que é possível orientar os estudantes a exercer mais controle e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a realização de pesquisas sobre o uso de estratégias de aprendizagem é primordial para que se possam identificar pistas de como remediar as dificuldades de aprendizagem. Ainda destaca que conhecer com maior profundidade o repertório de estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudos dos estudantes, sem dúvida, é um importante passo para melhorar o processo de aprendizagem. Valdés (2003) acrescenta que o estudo das estratégias de aprendizagem preocupa tanto psicólogos quanto professores desde a década de 70 do século passado.

As estratégias de aprendizagem podem ser definidas como sequência de procedimentos ou atividades que viabilizam a aquisição, armazenamento e utilização eficiente da informação (Pozo, 1996). Da mesma forma, Dembo (1994) aponta as estratégias de aprendizagem como técnicas ou atividades que os estudantes usam para adquirir, aprender, recuperar e melhor utilizar a informação. Ainda de acordo com Pozo (2002a) as estratégias são procedimentos que se aplicam de modo controlado pelos estudantes, com a finalidade de atingir uma meta estabelecida e, conseqüentemente a aprendizagem.

Gargallo, Suárez-Rodríguez e Pérez-Pérez (2009) propõem um conceito mais amplo para as estratégias de aprendizagem, que segundo eles dá origem a um mapa de estratégias mais abrangentes. Os autores entendem as estratégias de aprendizagem como um conjunto organizado, consciente e intencional de que o estudante precisa para alcançar efetivamente um objetivo de aprendizagem em determinado contexto social. Os elementos essenciais incluídos nesse conceito são a consciência, a intencionalidade, a gestão de recursos diversos, a regulação e a relação com o contexto. Nesse sentido, o conceito de estratégias de aprendizagem é entendido em uma perspectiva dinâmica, que enfatiza o uso estratégico dos diversos procedimentos que se mobilizam no processo de aprendizagem.

Em se tratando da classificação das estratégias de aprendizagem, a literatura apresenta diferentes variações. Dansereau e cols. (1979) e Pozo (1996) diferenciam as estratégias em primárias e de apoio. As estratégias primárias são aquelas ligadas diretamente à execução das atividades e auxiliam os estudantes na organização, elaboração e integração do conteúdo aprendido. Enquanto que as estratégias de apoio são as responsáveis pela aquisição e manutenção das estratégias de aprendizagem. De acordo com Pozo (1996) as estratégias de apoio podem ser consideradas como auto-instruções, assim

dependendo do estado interno da pessoa (motivação, auto-estima e atenção) essas estratégias ajudam no estabelecimento de condições adequadas para a aprendizagem.

Uma das classificações bastante recorrente na literatura é a que divide as estratégias em dois grandes grupos, as estratégias cognitivas e as metacognitivas (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch & Santos, 2006; Dembo, 1994; Garner & Alexander, 1989). As estratégias cognitivas referem-se a métodos gerais utilizados pelos estudantes para processar ou compreender os conteúdos de uma disciplina (Pintrich & Garcia, 1991). Ainda sobre as estratégias cognitivas, Dembo (1994) destaca que dizem respeito a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, colaborando para que a informação seja armazenada de forma mais eficiente.

Já as estratégias metacognitivas consistem no conhecimento acerca da cognição e a auto-regulação da cognição. Tais estratégias envolvem o planejamento, o monitoramento e a auto-regulação. O planejamento refere-se ao estabelecimento de metas de estudo, levantamento de questões antes da leitura de um texto e análise da tarefa ou do problema. Essas atividades ajudam o estudante a planejar o uso de estratégias cognitivas e ativar aspectos relevantes dos conhecimentos prévios, facilitando a organização e a compreensão do conteúdo. O monitoramento inclui o direcionamento da atenção enquanto o estudante lê um texto ou assiste a uma aula expositiva, o autoteste sobre a compreensão do conteúdo e o uso de estratégias de preparação para as avaliações. As estratégias de regulação são relacionadas às de monitoramento. Exemplos dessas estratégias são aquelas situações em que o estudante, ao perceber alguma dificuldade na compreensão de um texto, diminui o ritmo de leitura para entender melhor o conteúdo ou no caso de uma prova, a regulação pode ser representada pela opção de responder uma questão difícil após outras consideradas mais fáceis. As estratégias de autorregulação ajudam o estudante a verificar e corrigir o seu

comportamento e métodos de estudo, colaborando para sua melhor compreensão (Dembo, 1994; Pintrich & Garcia, 1991; Weinstein & Mayer, 1986).

Pintrich e Garcia (1991), além das estratégias cognitivas e metacognitivas, também apresentam um terceiro grupo denominado de gerenciamento de recursos. As estratégias de gerenciamento de recursos dizem respeito aos recursos empregados pelos estudantes para gerenciar o seu ambiente de estudo, que envolve aspectos relacionados ao tempo, espaço físico, professores, colegas e outras pessoas, bem como, o seu esforço em torno das atividades acadêmicas. Essas estratégias de gerenciamento de recursos podem ajudar os estudantes a se adaptarem a seus ambientes, bem como, ajustar o ambiente às suas metas e necessidades.

Outra classificação é a de Weinstein e Mayer (1986) que assumem a existência de cinco tipos de estratégias: ensaio, elaboração, organização, monitoramento e afetivas. Os autores consideram que as estratégias de ensaio incluem a recitação em voz alta de palavras ou trechos de textos que devem ser aprendidos, o método de destacar ou sublinhar partes de um texto de forma passiva e sem reflexão e o hábito de tomar notas durante as aulas. Já a elaboração é a estratégia que possibilita ao estudante fazer a relação entre o conteúdo novo e o conhecimento já existente na memória de longa duração. Esse tipo de estratégia inclui as atividades de fazer resumos, paráfrases, analogias, anotações pessoais, levantar questões para si mesmo e respondê-las, explicar o conteúdo para outra pessoa, entre outras. A estratégia de organização possibilita ao estudante identificar as ideias principais e a estrutura do texto, fazer uma rede ou mapa das ideias relevantes, estabelecendo conexões entre as diversas partes do texto. As estratégias de monitoramento da compreensão envolvem as atitudes e as medidas que o estudante adota quando percebe que está sendo incapaz de compreender o conteúdo. Por sua vez, as estratégias afetivas referem-se ao

estabelecimento e manutenção da motivação, da atenção e concentração, ao controle da ansiedade e da frustração e ao planejamento do desempenho e do tempo.

Ainda em relação às estratégias cognitivas, Pintrich e Garcia (1991) relatam que pesquisadores da Grã-Bretanha e da Suécia, como por exemplo, Marton, Hounsell e Entwistle (1984) e Marton e Saljö (1976), têm destacado dois padrões gerais de processamento da informação adotados por estudantes de cursos superiores durante o processo de aprendizagem: processamento de superfície e de profundidade. Esses dois padrões representam o modo como o estudante se envolve com as atividades acadêmicas. O processamento de superfície ocorre entre os estudantes que utilizam estratégias cognitivas simples como a prática ou repetição. Esses estudantes parecem concentrar-se em finalizar a atividade e focalizar apenas os detalhes, não se preocupando em entender o conteúdo. Já os estudantes que fazem processamento de profundidade se concentram no significado e organização do conteúdo, procuram identificar os objetivos do autor, utilizando estratégias cognitivas mais elaboradas como, por exemplo, as paráfrases e os resumos. Algumas vezes até fazem uso de estratégias metacognitivas.

Similar a isso, também se pode mencionar a categorização proposta por Pozo (1996). Segundo esse autor, as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em razão do tipo de aprendizagem envolvido. Nessa perspectiva, existiriam dois tipos de aprendizagem: por associação e reestruturação. A aprendizagem por associação demanda estratégias de processamento superficial da informação, tais como, repetir, sublinhar, destacar, selecionar e copiar. Enquanto que na aprendizagem por reestruturação destacam-se as estratégias de processamento mais profundo da informação, tais como as estratégias de elaboração simples (uso de palavras-chave, imagem, rimas e abreviatura) e complexa (elaborar

analogias e resumos) e as de organização (formar categorias, estruturas, redes de conceitos e mapas conceituais).

Gargallo, Suárez-Rodríguez e Pérez-Pérez (2009) apresentam a classificação de estratégias de aprendizagem proposta por Gargallo (2000). De acordo com a proposição desse autor, as estratégias de aprendizagem podem ser categorizadas em dois grandes grupos, sendo o primeiro grupo subdividido em quatro categorias e o segundo em duas categorias. Dentro de cada categoria estão dispostos diferentes tipos de estratégias. O primeiro grupo denominado de Estratégias Afetivas, de Apoio e de Controle inclui: 1) estratégias motivacionais (motivação intrínseca e extrínseca, valor da tarefa, persistência, atribuições, autoeficácia, expectativas e concepção de inteligência como modificável); 2) componentes afetivos (estado físico, ânimo e ansiedade); 3) estratégias metacognitivas (conhecimento, estratégia de planejamento, avaliação, controle e regulação); 4) estratégias de controle do contexto, interação social e gerenciamento de recursos (controle do contexto e habilidades de interação social e aprendizagem com os colegas). O segundo grupo definido como Estratégias Cognitivas Relacionadas com o Processamento da Informação, compõe-se de: 1) Estratégias de busca e seleção da informação (conhecimento de fontes, busca e seleção da informação); 2) Estratégias de processamento e uso da informação (aquisição da informação, codificação, elaboração e organização da informação, personalização, criatividade e pensamento crítico, armazenamento, recuperação, uso e transferência da informação adquirida).

Essa classificação, segundo Gargallo, Suárez-Rodríguez e Pérez-Pérez (2009), é ampla e abarca as três dimensões fundamentais da mente humana relacionadas com a aprendizagem, quais sejam: vontade (querer), capacidade (poder) e autonomia (decidir). Cabe mencionar, que a partir dessa classificação, esses mesmos autores construíram e

validaram um instrumento para avaliação do uso de estratégias de aprendizagem, denominado de Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU).

De acordo com Boruchovitch e Santos (2006), essa diversidade existente na nomenclatura das estratégias de aprendizagem é mais terminológica do que semântica. Algumas classificações mais específicas podem ser agrupadas em outras mais amplas, sendo que os dois grandes grupos de estratégias cognitivas e metacognitivas parecem reunir uma diversidade de estratégias. Vale salientar que nos estudos brasileiros é prevalente o uso da categorização das estratégias em cognitivas e metacognitivas. Da mesma forma, a medida utilizada para avaliar o uso das estratégias de aprendizagem na presente pesquisa também se constitui de itens que, em sua maioria, focalizam as estratégias cognitivas e metacognitivas.

Boruchovitch (1999; 2001) observa que as estratégias de aprendizagem têm sido reconhecidas como promotoras no aperfeiçoamento de novas formas de aprendizagem. Aliado a isso, os resultados das pesquisas têm mostrado a relação positiva entre o uso de estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico. Assim, os estudantes necessitam de diferentes estratégias para aprimorar o seu aprendizado. Segundo Roe (1992) o desafio está em promover a instrução adequada para desenvolver nos estudantes as habilidades requeridas para o uso adequado das estratégias de aprendizagem. O autor alerta que o ideal seria incentivar o ensino de estratégias em contexto de sala de aula, para que as dificuldades e limitações surgidas pudessem ser resolvidas.

Corroborando com essa ideia, Souza (2010) também aponta que para a promoção da aprendizagem é esperado que o estudante conheça e utilize um repertório diversificado de estratégias. Diante disso, sugere duas ações, consideradas por ela necessárias, para que essa

promoção se efetive: o ensino de estratégias e a promoção de crenças motivacionais adaptativas.

Em se tratando do ensino das estratégias de aprendizagem, Valdés (2003) identifica duas tendências: uma que se refere à proposta de oferecimento de programas paralelos às disciplinas e a outra de fornecer instruções dentro de cada uma das disciplinas. A primeira forma tem recebido críticas, sendo que a principal delas é que as habilidades desenvolvidas à margem do conteúdo curricular nem sempre são aplicadas pelos estudantes nos processos de aprendizagem. A autora defende a ideia de que a instrução de estratégias seja incorporada no currículo, de modo que não aconteça exclusivamente de forma paralela ao ensino-aprendizagem das disciplinas.

Nessa mesma perspectiva, Souza (2010) propõe que os programas instrucionais em estratégias de aprendizagem devem envolver uma conscientização a respeito da importância das estratégias e das variáveis motivacionais relacionadas ao seu uso. Acrescenta ainda, que um dos aspectos primordiais para o sucesso de um programa de instrução é considerar o contexto de sala de aula.

Boruchovitch, Costa e Neves (2005) ressaltam que as intervenções em estratégias de aprendizagem vêm sendo desenvolvidas como disciplinas isoladas e em alguns casos como disciplinas específicas. As vantagens, no caso de intervenções em disciplinas isoladas, referem-se à generalidade e à possibilidade de transferência do conhecimento para outros domínios, no entanto, são poucas as oportunidades para atividades práticas vinculadas ao contexto real de sala de aula. Em contrapartida, as intervenções desenvolvidas em disciplinas específicas oferecem mais condições para práticas contextualizadas às atividades em classe, além do custo ser mais baixo. No entanto, essa opção parece ter algumas desvantagens no que tange ao processamento do conteúdo específico da disciplina.

Como alternativa a ser considerada, as autoras destacam a proposição feita por Derry e Murphy (1986) que indica uma forma intermediária – o Modelo da Ativação Constante – em que a intervenção se configura em um curso de curta duração, cujo conteúdo deva ser frequentemente desenvolvido em sala de aula nas diversas disciplinas.

No que diz respeito aos modelos de intervenção em estratégias de aprendizagem, Boruchovitch (2007) destaca que as intervenções podem ser voltadas para o desenvolvimento de estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas e mistas. No primeiro caso, a intervenção tem o objetivo de melhorar uma ou mais estratégias relacionadas a atividades como sublinhar, anotar e resumir. As intervenções que focalizam as estratégias metacognitivas têm como objetivo desenvolver no estudante a capacidade de autocontrole, tais como o planejamento, o monitoramento e a regulação dos processos cognitivos e comportamentais. Além disso, promovem o conhecimento a respeito de como, quando e onde utilizar as estratégias de aprendizagem. As intervenções de natureza afetiva têm como direção o controle, a modificação e a prevenção de aspectos emocionais do estudante que possam interferir no processo de aprendizagem, tais como a motivação, ansiedade e as crenças. Por fim, nas intervenções do tipo mistas as atividades elaboradas com o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas e metacognitivas, bem como a promoção de componentes afetivos e motivacionais satisfatórios são utilizadas de forma combinada, que tem sido predominante nos estudos interventivos mais recentes.

Ainda, referente às intervenções em estratégias de aprendizagem, Boruchovitch (2007) e Boruchovitch, Costa e Neves (2005) reportando-se às recomendações de Pressley e Cols. (1995), propõem alguns aspectos que devem ser considerados quando da instrução no uso de estratégias de aprendizagem. Primeiramente, é importante ensinar poucas estratégias por vez até que os estudantes se familiarizem com a ideia do uso de estratégias.

Em segundo lugar, devem ser dadas explicações detalhadas de cada nova estratégia a ser ensinada e em seguida repetir as explicações, esclarecendo as possíveis dúvidas. Na sequência, devem ser fornecidas informações relativas ao uso das estratégias, como por exemplo, por que, quando e onde utilizá-las. A partir disso, deve-se promover o uso das estratégias, por meio de atividades que permitam a prática quanto às estratégias ensinadas, incentivando os estudantes a monitorar a sua compreensão sobre como estão usando as estratégias e o que pensam durante o uso. Também, é recomendável promover a continuidade e a generalização no uso das estratégias em outras situações em que essas possam ser aplicadas. Outro aspecto fundamental é promover nos estudantes orientações motivacionais favoráveis ao uso das estratégias, de modo a desenvolver a sua percepção quanto à relevância das habilidades que estão adquirindo. Por fim, também deve ser enfatizado o processamento reflexivo da informação. Ainda, é importante propiciar diferentes oportunidades para diminuir a ansiedade dos estudantes, bem como orientá-los a se protegerem das distrações durante as atividades acadêmicas.

Boruchovitch, Costa e Neves (2005) alertam que a motivação, a auto-eficácia, a ansiedade e as crenças pessoais sobre a aprendizagem são fatores que interferem no uso adequado de estratégias e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem. Assim sendo, devem ser contempladas em todo processo de intervenção, com o intuito de fortalecer e potencializar a aprendizagem. A influência da motivação no uso de estratégias de aprendizagem também foi destacada por Nuñez Perez e cols. (1998). A esse respeito, os autores consideram que para ocorrer a aprendizagem é necessário que o estudante seja cognitivamente capaz de enfrentar as tarefas de aprendizagem e que se encontre motivacionalmente orientado para a aprendizagem ou que, ao menos, apresente uma resolução efetiva para as tarefas. No que se refere à dimensão cognitiva da aprendizagem

deve ser dada relevância ao papel das seguintes variáveis: processos cognitivos, conhecimentos prévios, estilos cognitivos e de aprendizagem e, em especial, estratégias gerais e específicas da aprendizagem. Quanto às variáveis motivacionais, as mais importantes parecem ser as expectativas do estudante, sua percepção de contexto instrucional, seu interesse, metas e atitudes, assim como a capacidade percebida para a realização adequada das tarefas acadêmicas.

A relação entre as estratégias de aprendizagem e os fatores motivacionais também é apontada por Souza (2010). Para ela a aprendizagem no contexto escolar é mediada por diversos fatores, sendo que o sucesso ou insucesso não pode ser atribuído de forma exclusiva às capacidades cognitivas do estudante. Assim, é importante incluir-se nas investigações tanto a dimensão cognitiva quanto a afetivo-motivacional. A autora ainda afirma que os estudantes mais estratégicos efetivamente atingem melhor rendimento no processo de aprendizagem, porém o uso de estratégias demanda esforço e persistência, requerendo um padrão motivacional adequado.

Em síntese, a partir do exposto, percebe-se que são inúmeros os fatores que devem ser levados em conta no decorrer de um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem. Desde aspectos relativos ao conhecimento das estratégias de aprendizagem e sua aplicação nas atividades acadêmicas até os afetivo-motivacionais relacionados com a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, as medidas desenvolvidas para avaliar esse construto precisam considerar essa diversidade de fatores presentes nas estratégias de aprendizagem. A seguir, serão brevemente apresentados alguns instrumentos que visam avaliar o uso de estratégias.

Avaliação do Uso de Estratégias de Aprendizagem

Para a avaliação do uso de estratégias de aprendizagem, conforme já mencionado na apresentação, muitos instrumentos utilizados são provenientes de pesquisas estrangeiras. Na sequência, apresenta-se uma breve descrição de alguns dos instrumentos mais recorrentes na literatura e, em seguida, serão relatadas algumas pesquisas que investigaram o uso de estratégias de aprendizagem em universitários, sendo inicialmente apresentados os estudos estrangeiros e depois os nacionais, em ordem cronológica.

O *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich e Groot (1989) foi construído tendo como base a teoria do processamento da informação e objetiva avaliar a motivação de estudantes universitários para o uso de estratégias de aprendizagem. De acordo com Oliveira (2008), após vários estudos, a escala que em 1989 continha 44 itens, passou para uma nova versão com 81 itens (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993), sendo 31 itens referentes à motivação, 31 relacionados às estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e os outros itens (19) correspondentes às estratégias de gerenciamento de recursos.

A *Self-Regulated Learning Interview Schedule*, desenvolvida por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), tem por objetivo identificar o uso de estratégias de aprendizagem por parte do estudante. Os dados são coletados por meio de 10 situações hipotéticas, nas quais o estudante responde a questões abertas, relativas a aprendizagem em sala de aula, o estudo e a realização de tarefas escolares e a preparação para as provas (Santos & cols., 2004).

O *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI), elaborado por Weinstein, Zimmerman e Palmer (1988), é um inventário composto por 80 itens e dividido em 10

subescalas (organização do tempo, concentração, motivação, ansiedade, atitude, autotestagem, estratégias de realização de provas, acessórios de estudo, seleção de ideias principais e processamento da informação). O objetivo do inventário é avaliar como o estudante aprende e quais são os seus sentimentos em relação à aprendizagem e ao estudo (Bartalo, 2006; Santos & cols., 2004). De acordo com Bartalo (2006), o LASSI possui diferentes versões, a saber, a *College Version of LASSI*; a *High School Version LASSI*, a *Spanish Version of College LASSI*, para estudantes de língua espanhola e o LASSI-MEX para estudantes do México. Além dessas versões, essa mesma autora, baseando-se no LASSI utilizado em Portugal, fez uma adaptação e validação para a população brasileira. Ressalta-se que alguns dos instrumentos anteriormente mencionados foram utilizados nas pesquisas descritas a seguir.

Dentre as pesquisas estrangeiras destaca-se García (2000), que realizou um estudo com 991 estudantes do primeiro e do último ano de diferentes cursos de uma universidade de Granada. O objetivo do estudo foi determinar a existência de uma relação significativa entre o gênero dos estudantes e o uso de estratégias e estilos de aprendizagem, bem como analisar as interações entre os fatores contextuais e as estratégias e estilos de aprendizagem utilizados pelos estudantes. Para a coleta de dados foram utilizados quatro instrumentos, a saber, o *Learning Styles Questionnaire (LSI)*; uma versão do *Learning Study Strategies Inventory (LASSI)*; o *Approaches to Studying Inventory (ASI)* e o *Inventory of Learning Processes (ILP)*. Entre os principais resultados, as mulheres superaram os homens nas escalas da motivação, interesse e atitudes para o estudo, gerenciamento do tempo, ajuda de estudo (elaboração de resumos, diagramas, sublinhados e outros). O desempenho das mulheres também foi superior ao dos homens na interrelação de ideias, enfoque superficial e estratégico. Em se tratando dos estilos de aprendizagem, os homens obtiveram melhor

pontuação no estilo de processamento profundo da informação (aprender de modo significativo, contextualizando, etc.), enquanto que as mulheres pontuaram mais no estilo de estudo metódico (aprender de modo organizado, por exemplo).

A pesquisa de Tavares e cols. (2003) identificou as estratégias, atitudes e procedimentos de estudos utilizados por estudantes da Universidade de Açores. A amostra foi constituída de 370 estudantes. O instrumento utilizado foi o Questionário de Atitudes e Comportamentos de Estudo (QACE). Os resultados apontaram melhor desempenho no uso de estratégias para os estudantes do sexo feminino e para os estudantes sem qualquer reprovação anterior. Nesse último caso, as diferenças mais relevantes foram nos fatores de uso de estratégia de planejamento/organização e uso de rotinas de seleção/integração. Os autores ressaltaram que o importante é criar oportunidades para que os estudantes que obtiverem resultados mais baixos possam desenvolver estratégias mais eficientes de estudo. Salientaram ainda, que, muitas vezes, assume-se erroneamente que as estratégias de aprendizagem já foram objeto de treino e capacitação nos níveis escolares anteriores, o que não necessariamente acontece. Assim, sugerem que tais estratégias sejam devidamente incorporadas no contexto do ensino superior.

Com o propósito de conhecer as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas em situações de aprendizagem, Zamora, Rubilar e Ramos (2004) realizaram uma pesquisa com 20 estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia de uma universidade no Chile. O instrumento utilizado foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem referente à Aquisição, Codificação, Recuperação e Apoio ao Processamento da Informação (ACRA). Os resultados indicaram que os estudantes participantes do estudo estão gradativamente diminuindo o uso da memorização dos conteúdos e se familiarizando com estratégias que desenvolvem o pensamento e a criatividade. Além disso, os autores se surpreenderam ao

verificar que um percentual alto dos estudantes informou utilizar estratégias metacognitivas, sendo esse um indicativo bastante promissor no que se refere ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Muñoz Quezada (2005) desenvolveu um estudo com o objetivo de identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitárias do primeiro ano do curso de Educação Infantil, da *Universidad Autónoma* do Chile. Participaram da pesquisa 45 estudantes com idade entre 18 e 27 anos e o instrumento utilizado foi o Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem, versão mexicana do LASSI. Entre os resultados do estudo, verificou-se que as estudantes participantes da pesquisa apresentaram um nível adequado de estratégias de aprendizagem, com destaque para as estratégias referentes ao gerenciamento do tempo, a seleção e reconhecimento de ideias e às atitudes e interesse pela aprendizagem. No entanto, em se tratando das estratégias relacionadas à motivação, à preparação para as provas e à ansiedade, um percentual elevado das estudantes apresentou um nível pouco adequado. Em síntese, a autora ressaltou a necessidade de se considerar a criação de espaços para a geração de metarreflexões sobre como se aprende, o que envolveria o controle da ansiedade e a preparação cognitiva e afetiva frente as avaliações. Além disso, apontou a importância de se promover nos estudantes a aprendizagem autorregulada, bem como a responsabilidade pela própria aprendizagem.

As diferenças entre as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de alto e baixo rendimento foram investigadas por Yip (2007). Participaram da pesquisa 180 estudantes de vários cursos, de uma universidade de Hong Kong. A média de idade foi de 20,8 anos, sendo 103 estudantes do sexo feminino e 77 do sexo masculino. O instrumento utilizado foi uma versão chinesa do LASSI, contendo 10 subescalas. Os resultados mostraram diferenças significativas entre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos

dois grupos, sendo que a atitude e a motivação foram os dois principais fatores que os diferenciaram. Os estudantes com alto nível acadêmico foram os que apresentaram os escores mais altos na maioria das subescalas. Nas diferenças em relação ao sexo, os dados indicaram índices mais elevados para as mulheres na maioria das subescalas. Concluindo, o autor ressalta a importância de se considerar o contexto de aprendizagem, como por exemplo, a natureza das avaliações e as exigências das tarefas ao se estabelecer relações entre o uso de estratégias e o desempenho acadêmico.

O estudo de Rosário e cols. (2007) avaliou a eficácia de um programa instrucional para a promoção de processos e estratégias de aprendizagem. Participaram da pesquisa 108 estudantes da Universidad de Oviedo, sendo que 66 foram do grupo experimental e 42 do grupo controle. O foco do programa instrucional estava em dotar os estudantes de um conjunto de estratégias (cognitivas, metacognitivas e de apoio) que lhes permitisse desenvolver seus processos de aprendizagem de forma mais competente e autônoma. O programa de intervenção transcorreu durante seis sessões e se baseou no modelo de aprendizagem autorregulada, formada por três fases, a saber, o planejamento, a execução e a avaliação das tarefas. Para avaliar a eficácia do programa foram consideradas as seguintes variáveis: conhecimento declarativo de estratégias de aprendizagem (*Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Aprendizaje – CEA*), enfoques da aprendizagem adotados pelos estudantes (*Inventario de Procesos de Estudio para Universitarios – IPE*), processos de autorregulação da aprendizagem (*Inventario de Procesos de Autorregulacion del Aprendizaje*) e percepção da instrumentalidade para usar as estratégias de autorregulação (*Cuestionario de Instrumentalidad Percibida para Autorregular*). Esses instrumentos foram aplicados na primeira e na última sessão do programa de intervenção. Os resultados indicaram que os estudantes do grupo experimental melhoraram significativamente o

conhecimento declarativo sobre as estratégias de aprendizagem, diminuíram o uso de estratégias com enfoques superficiais e tiveram melhora na qualidade das tarefas. No uso de estratégias de profundidade não houve mudanças significativas, mas foi possível observar um incremento na sua aplicação. Enfim, os resultados indicaram que o programa desenvolvido foi eficaz tanto para o ensino, como para o treinamento no uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas.

Os mesmos instrumentos mencionados no estudo anterior foram utilizados por Rosário e cols (2010) em outra pesquisa realizada em uma universidade do norte de Portugal. O objetivo do estudo também foi avaliar a eficácia de um programa para a promoção da autorregulação da aprendizagem. Participaram 18 estudantes do primeiro ano do curso de Ciências, que apresentaram experiência de insucesso (reprovação), que constituíram o Grupo Experimental. A pesquisa foi desenvolvida nos mesmos moldes da realizada por Rosário e cols. (2007), sendo que o programa de intervenção também foi desenvolvido em seis sessões, porém não foi constituído Grupo Controle. Os resultados indicaram que houve um aumento nas médias de todas as variáveis no pós-teste, com exceção da instrumentalidade. Esses dados revelaram que os participantes demonstraram maior conhecimento de estratégias de aprendizagem ao final da aplicação da intervenção, revelando a eficácia do programa. Conforme já referido, a seguir serão relatadas algumas pesquisas brasileiras.

Estudos Brasileiros sobre o Uso de Estratégias de Aprendizagem no Contexto Universitário

No que se refere às pesquisas brasileiras sobre o uso de estratégias de aprendizagem em universitários inicialmente serão apresentadas duas pesquisas que investigaram o uso de

estratégias, bem como as diferenças em relação ao curso, sexo e idade. Em seguida, serão relatadas outras duas pesquisas que relacionaram o uso de estratégias de aprendizagem com a compreensão de leitura. Por fim, apresenta-se um estudo que focalizou a construção de uma escala de avaliação de estratégias de aprendizagem.

Portilho (2005) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar o processo de aprendizagem na universidade, tendo como temas norteadores os estilos de aprendizagem e a metacognição. A amostra foi constituída por 492 estudantes universitários de quatro cursos (Direito, Arquitetura, Pedagogia e Farmácia), de uma universidade particular do Paraná, sendo agrupados em iniciantes e concluintes. Como instrumentos foram utilizados dois questionários: o Questionário de Estilos de Aprendizagem, composto por 80 itens, estruturados em quatro seções de 20 itens correspondentes a quatro estilos de aprendizagem, a saber, ativo, reflexivo, teórico e pragmático; e o Questionário de Metacognição, com 46 itens referentes aos aspectos básicos da metacognição. Entre os resultados da pesquisa, ressalta-se que dos quatro estilos de aprendizagem estudados, o estilo reflexivo foi o menos utilizado quando comparado aos estilos ativos, teórico e pragmático, que foram utilizados quase com a mesma intensidade. Quanto ao uso de estratégias metacognitivas (consciência, controle e autopoiese) os dados indicaram uma frequência relativamente alta. Nesse caso houve diferenças relativas à idade, indicando que com o aumento da idade, o uso de estratégias metacognitivas é maior. Quando comparados os estilos de aprendizagem por curso, o desempenho foi similar para os quatro cursos, tanto para os estudantes iniciantes, quanto para os concluintes. Em se tratando do uso de estratégias metacognitivas somente foram encontradas diferenças significativas no curso de Pedagogia, em que os estudantes do último ano utilizavam mais metacognição do que os que estavam iniciando o curso.

Bartalo e Guimarães (2008) apresentaram um panorama do uso de estratégias de estudo e aprendizagem de um grupo de 109 estudantes dos cursos superiores de Arquivologia e Biblioteconomia, oriundos de duas instituições públicas, sendo uma do Estado de São Paulo e outra do Paraná. Os dados foram coletados por meio de uma versão do LASSI, validada para o Brasil por Bartalo (2006). Entre os resultados da pesquisa, destaca-se que na comparação entre o desempenho na escala e a idade dos participantes não houve diferenças estatisticamente significativas. Quando comparados ao gênero, o desempenho das mulheres foi superior ao dos homens. A avaliação do uso da estratégia de organização do tempo foi a categoria com o desempenho mais baixo. Os estudantes de Arquivologia apresentaram resultados mais baixos em várias categorias de estratégias de estudo e aprendizagem, tais como, processamento da informação, concentração e motivação, comparando-se com o desempenho dos outros estudantes. As autoras concluíram que o repertório de estratégias de aprendizagem dos estudantes pode ser fortalecido ao longo de sua vida acadêmica, caso tenham a oportunidade de conhecer e aprender a utilizar as estratégias de estudo e aprendizagem de forma adequada. Como possibilidades de intervenção, apontam o ensino do uso de estratégias de estudo e aprendizagem como uma alternativa pedagógica com importantes implicações educacionais.

Conforme anteriormente mencionado, outras pesquisas brasileiras que merecem destaque são as que relacionaram o uso de estratégias de aprendizagem com a compreensão de leitura. Joly e Paula (2005) realizaram um estudo com 201 universitários ingressantes de diferentes áreas de conhecimento (humanas, exatas e biológicas), de uma universidade particular do interior paulista. O estudo teve como objetivos verificar o desempenho em compreensão de leitura, identificar a frequência de uso das estratégias de aprendizagem e

analisar se havia relação entre as estratégias de aprendizagem utilizadas e o desempenho em compreensão de leitura, considerando-se as variáveis gênero, idade e curso frequentado. Para a avaliação da compreensão de leitura foi utilizado um Teste de Cloze, com o texto de Luis Fernando Veríssimo, intitulado ‘Desentendimento’, preparado de acordo com a técnica de Cloze, com a omissão de todo quinto vocábulo. As estratégias de aprendizagem foram avaliadas por meio da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem, composta por 29 questões do tipo *Likert*, com quatro opções de resposta, variando de sempre (4 pontos) a nunca (0 ponto).

No desempenho em compreensão de leitura, Joly e Paula (2005) constataram que os participantes desse estudo encontravam-se com desempenho em nível de frustração, correspondendo ao máximo de 44% de acertos. Na avaliação do uso de estratégias de aprendizagem os participantes informaram utilizar mais as estratégias cognitivas de ensaio e elaboração, que exigem o uso de estratégias de memorização, como repetir, anotar, ler. Quanto à relação entre o desempenho em leitura e estratégias de aprendizagem não foi evidenciada correlação estatisticamente significativa. Segundo as pesquisadoras, esse dado já era esperado, considerando-se o baixo nível no desempenho em compreensão de leitura e o pouco uso de estratégias de aprendizagem. Da mesma forma, para idade também não foram encontradas diferenças significativas. Concluindo, elas ressaltam a importância de novas pesquisas nessa área, para que se amplie o conhecimento do uso de estratégias no contexto universitário, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de novas formas de implementação e avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura.

Outra pesquisa que focalizou a compreensão de leitura e o uso de estratégias de aprendizagem entre universitários foi a de Santos e cols. (2006). Participaram da pesquisa

178 universitários, de ambos os sexos, sendo 113 do 1º ano, com idade média de 20 anos e 65 do 4º ano, com média de idade de 26 anos. O procedimento incluiu a leitura de um texto científico da área, questões sobre as dificuldades percebidas, bem como sobre as estratégias utilizadas para a superação dessas dificuldades e a aplicação de um teste de Cloze, visando avaliar a compreensão de leitura. Entre os resultados, salienta-se que a proporção de acertos obtida no teste de Cloze foi abaixo da esperada; houve diferença significativa no nível de compreensão de leitura com superioridade dos estudantes do 4º ano quando comparados aos do 1º ano, no entanto, os estudantes do 4º ano perceberam-se com maior dificuldade na compreensão do primeiro texto, mesmo não tendo sido significativa a diferença entre as turmas; a distribuição de frequência de uso das estratégias para superação das dificuldades encontradas para a compreensão do texto foi significativamente diferente; a estratégia utilizada com maior frequência, tanto pelos concluintes, como pelos ingressantes foi a de reler a oração completa, no entanto, a única estratégia com diferença estatisticamente significativa foi a de relacionar a palavra ou oração com conhecimentos prévios. Por fim, as autoras destacaram que ler com compreensão, ter consciência das próprias dificuldades e saber utilizar as estratégias adequadas para saná-las, são requisitos desejáveis e necessários para a vida acadêmica e profissional. Também alertam que as instituições de ensino deveriam dedicar mais atenção aos programas que permitissem aos estudantes superarem suas dificuldades de aprendizagem.

Além dessas pesquisas cabe também relatar a de Santos e cols. (2004), que embora tenha tido como foco a construção de uma escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para universitários, a descrição torna-se importante por se tratar da versão preliminar da escala que será adotada neste estudo. Participaram da pesquisa 434 universitários, de diversos cursos, com idades entre 17 e 46 anos. O instrumento utilizado

foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários. A análise fatorial revelou a existência de cinco fatores, explicando 44% da variância. Os fatores apresentaram discrepâncias em relação às categorias tradicionais do construto e contradições em relação ao desempenho acadêmico. No que se refere à consistência interna das escalas, apenas dois fatores atingiram um nível desejável, sendo o fator 1 com $\alpha=0,87$ e o fator 2 com $\alpha=0,74$. Em razão disso, os autores apontaram para a necessidade de novos estudos, visando o aprimoramento da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários, bem como para conhecer quais são e como têm sido utilizadas essas estratégias.

Em síntese, os estudos mostram que, embora o uso de estratégias de aprendizagem ainda não seja tão frequente entre os universitários, há uma predominância no uso de estratégias de aprendizagem do tipo cognitivas. Além disso, as mulheres são as que mostram melhor desempenho no uso de estratégias; os estudantes mais velhos são os que utilizam mais as estratégias metacognitivas e o uso de estratégias torna-se mais eficiente após os programas de intervenção. Entretanto, a partir dos relatos das pesquisas, chama a atenção a pouca frequência de estudos de intervenção, revelando um predomínio de estudos de caráter exploratório quanto ao uso de estratégias de aprendizagem.

Da mesma forma que o uso adequado de estratégias de aprendizagem tem relação com o desempenho acadêmico, a compreensão de leitura também é um requisito fundamental para o êxito dos estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, autores como Boruchovitch (2001) e Dembo (2000) apontam a relação entre a compreensão de leitura e o uso de estratégias de aprendizagem ao ressaltar que os estudantes com uma compreensão de leitura eficiente reconhecem com maior facilidade as informações essenciais de um texto, elaboram sínteses com as principais ideias dos textos lidos, são conscientes do grau e da qualidade de sua compreensão e sabem quais estratégias utilizar

quando não compreendem um texto. Assim sendo, o próximo capítulo apresenta algumas considerações sobre a compreensão de leitura e sua importância para o bom desempenho acadêmico dos universitários. Além disso, traz a descrição de algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito universitário.

CAPÍTULO II

COMPREENSÃO DE LEITURA

A leitura está presente em diferentes momentos da vida do ser humano e se constitui em ferramenta essencial para a construção social e cognitiva do indivíduo, contribuindo de forma efetiva para sua inserção na sociedade (Oliveira & Santos, 2005; Santos e Cols., 2002). Santos e Oliveira (2004) observam que a leitura não é uma temática restrita a uma única área de estudo. Da mesma forma, as abordagens ou correntes teóricas utilizadas para a sua compreensão também variam entre os pesquisadores. No entanto, grande parte dos modelos teóricos caminha para um mesmo ponto, que é o de considerar a leitura como um recurso inquestionável para o saber e para o desenvolvimento do pensamento e a compreensão como um processo que envolve a apreensão e a abstração do significado da leitura.

É importante salientar que os estudos relacionados à leitura e ao processo de compreensão tiveram uma expansão, principalmente na década de 80 do século XX, momento em que também foram ampliadas as abordagens que procuram explicar como ocorrem esses processos. A partir desse avanço nas pesquisas, os estudiosos passaram a ter mais elementos e subsídios para um maior entendimento sobre o tema (Santos & Oliveira, 2004). Com base em Sternberg (1985), as autoras enfatizam que com o advento e o predomínio do cognitivismo para a compreensão do processo de aprendizagem a ênfase nos estudos passou da simples medida do comportamento para a teoria. Dessa forma, não era mais suficiente apenas quantificar, mas também explicar as diferenças individuais no desempenho das atividades que exigiam o domínio de habilidades cognitivas. Assim, da

mesma maneira que a psicologia cognitiva contribuiu para os estudos relativos às estratégias de aprendizagem, as pesquisas sobre a compreensão de leitura também passaram a ter mais subsídios teóricos para o entendimento dos aspectos envolvidos em seu processo.

Embora sejam diversificadas as visões quanto à compreensão de leitura, Santos e Oliveira (2004) alertam que há um alto grau de concordância entre os estudiosos no que se refere à relevância da metacognição. Segundo as autoras, uma boa parte dos pesquisadores considera que o repertório de estratégias cognitivas e metacognitivas que o leitor possui para o processamento da informação é um elemento determinante para a compreensão de leitura. Em continuidade, algumas considerações sobre a leitura e sua compreensão serão trazidas.

Referindo-se à leitura, Leybaert, Alégria, Deltour e Skinkel (1997) a concebem como uma atividade complexa, em que há a interação de diferentes mecanismos de comportamentos, a saber, identificação de letras, reconhecimento de palavras e seus significados, integração sintática e semântica. Santos e Cols. (2002), baseando-se na ideia de Smith (1978), consideram que o ato de ler refere-se ao processo no qual a interpretação do que é lido depende não só do que está impresso, mas também das hipóteses do próprio leitor, que as formula com base no seu conhecimento prévio, e das conexões intertextuais estabelecidas, que permitirão a leitura significativa. Sendo assim, o ato de ler significa compreender o que foi lido. Segundo Oliveira e Santos (2005) somente a decodificação não é suficiente, é necessário que o leitor contextualize e atribua significado a sua leitura.

No contexto universitário, a leitura é uma das atividades mais frequentemente utilizadas e representa importante instrumento para a aprendizagem. Alguns pesquisadores consideram a leitura como principal fonte de informação e salientam que a eficiência na leitura está diretamente relacionada com o bom desempenho acadêmico (Martins, Santos &

Bariani, 2005; Oliveira & Santos, 2005; Suehiro, 2008). Dessa forma, segundo Vicentelli (1999; 2004) espera-se que o estudante universitário seja capaz de ler segundo um propósito, que crie estratégias próprias para compreensão de leitura, sintetize as informações a partir do texto e de sua própria experiência, elabore inferências e aplique o conhecimento adquirido para a resolução de problemas. A autora ainda ressalta que o sucesso em um curso superior está relacionado com a maturidade de leitura do estudante. Incluindo, nesse caso, habilidades como compreensão, ritmo, concentração, flexibilidade, criticidade e criatividade.

Santos e Oliveira (2004) mencionam que o processo de compreensão de leitura envolve uma rede complexa de interações entre as características do leitor e as do texto. Valendo-se da literatura nacional e estrangeira as autoras identificaram algumas das características do leitor que influenciam a compreensão do texto, dentre as quais se destacam o conhecimento prévio; o propósito e as metas do leitor e seu nível de motivação; crenças e atitudes; e o uso apropriado de estratégias cognitivas e metacognitivas. No que diz respeito às características do texto estão as relacionadas à estrutura do texto; presença ou ausência de tópicos organizativos; legibilidade; fatores situacionais como a força de persuasão da mensagem e a credibilidade da fonte.

Ainda com relação às características do texto, Santos (2004), Santos, Suehiro e Oliveira (2004) e Witter (2010) também elencam outros aspectos que interferem na compreensão de leitura. Dentre eles estão o tamanho das sentenças, o uso de palavras incomuns, a complexidade do vocabulário e das ideias contidas no texto e a presença de categorias gramaticais mais difíceis, além do conhecimento prévio e o interesse do leitor pelo assunto. Em síntese, a compreensão de leitura configura-se como um processo interativo que envolve variáveis inerentes ao texto, tais como, sua estrutura e a

complexidade do vocabulário, como também características do leitor, dentre as quais se destacam o interesse pelo assunto e o conhecimento prévio.

Sobre essas questões, Singer e Donlan (1982) já ressaltavam que a compreensão de leitura consiste na interação entre os recursos do leitor e as características do texto. E para que essa interação aconteça é fundamental que o leitor use o conhecimento prévio de informações semelhantes às abordadas no texto. Assim, já chamavam a atenção para o fato de que a compreensão de leitura está relacionada aos conceitos, valores e conhecimentos anteriormente assimilados.

Nessa perspectiva, ressalta-se que compreensão de leitura requer vários processos cognitivos inter-relacionados, dentre os quais se destacam os processos básicos de leitura, como o reconhecimento e extração do significado das palavras impressas. Porém, esses requisitos não são suficientes, pois uma compreensão eficiente exige habilidades linguísticas gerais, memória, capacidade de realizar inferências, conhecimento de mundo, que juntos contribuem para a construção de uma representação macroestrutural do texto (Kintsch & van Dijk, 1978). Esses mesmos autores realizaram estudos para verificar a importância da aprendizagem e da memória no processo de compreensão. Segundo eles, a aprendizagem requer a absorção de conhecimentos sobre um determinado assunto, sendo que esse conhecimento adquirido poderá ser utilizado em outros contextos, mas para isso será necessária a sua retenção na memória. Os resultados das pesquisas indicaram que leitores com alto nível de conhecimento anterior apresentaram melhor desempenho na compreensão de leitura, quando comparados aos leitores com baixo nível de conhecimento anterior.

Kintsch e van Dijk (1978) ainda mencionaram que a compreensão de leitura pode ser entendida como um processo que permite elaborar a macroestrutura do texto, que se refere

à estrutura mais geral de significado, a partir de sua microestrutura, que são os detalhes, as frases do texto. A macroestrutura está relacionada à descrição semântica do conteúdo global do texto e pode ser considerada como a organização de significado que representa os aspectos essenciais do texto. Em acréscimo, as relações das proposições na microestrutura do texto dependem de conhecimentos anteriores, enquanto que na macroestrutura, a natureza das proposições é mais global. Nesse caso, a compreensão de leitura ocorre a partir da relação que o leitor estabelece entre as proposições da micro e macroestrutura.

Braibant (1997) acrescenta que para ter competência em leitura é necessária a combinação de dois componentes, sendo que, de forma isolada, nenhum deles é suficiente. Por um lado, a precisão e a rapidez do reconhecimento das palavras são condicionantes para toda a atividade de leitura, uma vez que o bom nível de automatização desses processos refletirá no adequado investimento de recursos cognitivos ao processo de compreensão. Por outro lado, a habilidade em leitura não pode ser reduzida à simples decodificação das palavras, devendo o leitor dispor de capacidades cognitivas e linguísticas que possibilitam a compreensão de uma mensagem escrita.

Também a esse respeito, Lencastre (2003) afirma que em todos os níveis do processo de compreensão de leitura, tais como a codificação das palavras, a análise sintática, a análise semântica e a análise da situação referida no texto, existe uma interação entre o processamento dos estímulos físicos, que é orientado pelo texto e o contexto fornecido por variáveis inerentes ao leitor, como por exemplo, o conhecimento prévio. Dessa forma, a compreensão é dependente de duas fontes de informação, quais sejam, a informação corrente, que é recebida do texto por meio dos sistemas receptores, e a informação armazenada, que se encontra disponível na memória do leitor.

Sternberg (2008) complementa que da mesma forma que a experiência e o conhecimento prévio podem ajudar no processamento léxico do texto, eles também podem contribuir para a compreensão do próprio texto. O autor destaca alguns processos que compõem a compreensão de leitura, tais como, a codificação semântica, a aquisição de vocabulário, a compreensão das ideias, a criação de modelos mentais e a compreensão do texto com base no contexto e no ponto de vista do leitor. Uma breve descrição de cada um deles, segundo a concepção do autor, será apresentada nos próximos parágrafos.

A *codificação semântica* refere-se ao processo pelo qual a informação sensorial é traduzida para uma representação significativa, com base na compreensão das significações das palavras. O acesso léxico às palavras é identificado com base nas combinações das letras, sendo que nesse processo ativa-se a memória da pessoa com relação às palavras. Já na codificação semântica, dá-se o passo seguinte e obtém-se o acesso ao significado da palavra, armazenada na memória. O conhecimento das significações das palavras está relacionado à capacidade de compreensão do texto. Assim, as pessoas que são instruídas quanto ao significado das palavras tendem a ser bons leitores.

A *aquisição de vocabulário* diz respeito a derivações do significado das palavras a partir do contexto. Nesse caso, quando o leitor não codifica semanticamente uma palavra porque o seu significado ainda não está armazenado na sua memória, deve utilizar algum tipo de estratégia que possibilite a derivação de seu significado a partir do texto, como por exemplo, o uso de algum recurso externo (dicionários ou professores) ou ainda, formular uma significação tendo como base as informações já armazenadas na memória, bem como usar as pistas do contexto.

Quanto à *compreensão das ideias*, Sternberg (2008) reporta-se a Kintsch (1990), que afirma que quando a pessoa lê, tenta manter na memória funcional (ativa) tantas

informações quanto forem possíveis, com o objetivo de compreender o que leu. Porém, não são armazenadas as palavras exatas que foram lidas, mas sim as ideias essenciais de grupos de palavras, que são armazenadas em uma forma de representação simplificada na memória funcional. A esse processo dá-se o nome de proposição.

A partir da codificação semântica das palavras ou da significação proveniente do uso do contexto, deve haver a *criação de modelos mentais*. Esse modelo mental pode ser considerado como uma espécie de modelo funcional interno da situação descrita no texto, de acordo com a compreensão do leitor. Em síntese, o leitor cria um tipo de representação mental que contém os elementos principais do texto. Por fim, em se tratando da *compreensão do texto com base no contexto e no ponto de vista do leitor* ressalta-se que a extração das informações principais de um texto tem relação com o contexto em que o leitor lê, bem como com a intenção de uso do que é lido.

A compreensão de leitura também pode ser entendida com base em dois processos, o *bottom-up* e o *top-down*. O primeiro diz respeito ao processo promovido pelo *input* do estímulo linguístico, que exige a análise e a síntese das partes do texto que ativam a formação de proposições para posterior conclusão. Esse processo envolve dois componentes essenciais, a decodificação e a compreensão linguística. Já o *top-down* ocorre quando o leitor combina as informações textuais com suas próprias experiências de conhecimento da palavra, elaborando um novo papel que represente o seu significado na memória. Nesse caso o leitor é considerado como um experimentador do texto, que por meio da base linguística e conhecimento prévio constrói a compreensão textual. Para entender a natureza da compreensão de leitura ambos os tipos de processamentos são complementares (Bitar, 1989; Kato, 2007; Santos & Oliveira, 2004; Suehiro, 2008; entre outros).

Santos e Oliveira (2004) afirmam que as pesquisas realizadas na perspectiva cognitivista desvelaram duas formas para explicar como ocorre a apreensão da informação, frequentemente obtida por meio da leitura. Uma das formas leva em conta o uso de estratégias cognitivas, com ênfase nas estratégias que envolvem a elaboração e a organização entre os conhecimentos adquiridos anteriormente e aqueles que estão sendo aprendidos. A outra diz respeito às estratégias de gerenciamento de recursos, que permitem ao estudante a administração do tempo, a organização do ambiente de estudo e o grau de esforço empregado na atividade. Essas últimas estratégias referem-se às estratégias metacognitivas, que demandam uma elaboração mental prévia quanto ao uso das estratégias cognitivas e configura-se em uma forma superior de elaboração, compreensão, concentração e planejamento, acrescentam Boruchovitch (1999) e Bzuneck (2001).

De um modo geral, grande parte dos estudiosos percebe a compreensão de leitura como um processo interativo entre texto e leitor, que requer diferentes habilidades linguísticas e cognitivas. Essas habilidades englobam a decodificação, o reconhecimento e extração de significados, a aquisição de vocabulário, as habilidades de memória, o conhecimento prévio, a realização de inferências, bem como o uso apropriado de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Dada a relevância da compreensão de leitura para o processo de aprendizagem, faz-se necessário abordar sobre as possibilidades de como avaliá-la. Assim sendo, a próxima seção terá como foco a avaliação da compreensão de leitura, com ênfase na técnica de Cloze.

O Cloze na Avaliação da Compreensão de Leitura

Ao refletir sobre a avaliação da compreensão de leitura, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) enfatizam que avaliar essa habilidade não é uma tarefa fácil, uma vez que o produto que resulta dessa avaliação nem sempre pode ser observado de forma direta e objetiva. Segundo as autoras, a literatura registra a complexidade de se elaborar instrumentos adequados para mensurá-la. A avaliação dessa habilidade requer instrumentos que forneçam resultados consistentes quanto à capacidade de compreensão e não apenas no que se refere à produção textual. Geralmente os testes que visam avaliar essa habilidade não englobam os diversos aspectos envolvidos nesse processo, uma vez que focalizam apenas parte do comportamento relacionado à leitura e sua compreensão. Assim, uma das possibilidades que vem sendo adotada para avaliar a compreensão de leitura é a técnica de Cloze.

Santos e Oliveira (2004) destacam que essa técnica vem sendo muito utilizada, tanto no exterior como no Brasil, e tem se mostrado confiável para o diagnóstico do nível de compreensão de leitura em universitários. A técnica de Cloze foi desenvolvida por Taylor em 1953 e consiste em eliminar palavras de um texto escrito e colocar traços no lugar dos vocábulos eliminados. Durante a aplicação do teste, o participante deve completar as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas para completar o sentido do texto (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009; Oliveira & Santos, 2008).

Com base em Condemarín e Milicic (1988), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) mencionam que muitos estudiosos consideram o Cloze uma técnica da teoria de Gestalt, tendo em vista que se trata de um instrumento perceptivo e, nessa abordagem, a percepção refere-se a uma cognição. Segundo as autoras o próprio Taylor fundamentou-se na teoria

gestáltica ao enfatizar a capacidade da pessoa em utilizar a percepção e os conhecimentos prévios para preencher as lacunas. Entretanto, a partir do desenvolvimento de diversas pesquisas com a técnica, realizadas principalmente por teóricos cognitivos, o Cloze pode ser considerado um instrumento que avalia os processos cognitivos. Ainda, ressalta-se que o Cloze é um processo interativo entre o leitor e o texto, que possibilita ao leitor tomar conhecimento de suas habilidades de compreensão.

Quanto às formas de correção do teste de Cloze, tem-se a literal e a sinônima (Bitar, 1989). A correção literal considera como acerto o preenchimento correto da palavra exata que foi omitida, respeitando-se a grafia e a acentuação gráfica. Enquanto que na correção sinônima considera-se como correto não apenas o preenchimento da lacuna com a palavra que foi excluída, mas também com um sinônimo da palavra omitida. Nesse caso, é preciso utilizar um critério, como por exemplo, um bom dicionário de língua portuguesa, para a seleção dos termos sinônimos. Ressalta-se que no presente estudo optou-se pela correção literal.

Para a interpretação dos escores obtidos com o teste de Cloze pode-se utilizar a média e o desvio-padrão da pontuação obtida pelos participantes avaliados ou seguir os níveis estabelecidos por Bormuth (1968). O primeiro nível, denominado como nível de frustração, exige o acerto de 44% das lacunas preenchidas e nesse caso o participante é tido como um leitor que não compreende a informação lida. No segundo nível, denominado de instrucional, a pontuação de acertos varia de 44,1% a 57% e o leitor é considerado como aquele que demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão e necessita da mediação do professor. O terceiro nível, conhecido como independente, a pontuação exigida é superior a 57% dos acertos, sendo que os leitores que alcançam esse nível podem

ser considerados como aqueles que possuem uma compreensão crítica, criativa e autônoma (Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009; Oliveira & Santos, 2008).

Ainda no que se refere ao critério de pontuação no teste de Cloze, vale salientar que na correção literal atribui-se um ponto para o acerto e zero para o erro, não havendo a possibilidade de ponderar o acerto ou o erro em razão da dificuldade de preenchimento de cada item. Nesse caso, o total de acertos relaciona-se não apenas com a habilidade do estudante, mas também com a dificuldade dos vocábulos omitidos (Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2007; 2009; Santos & cols., 2002). Assim, de acordo com Santos e cols. (2002), surge o problema da equivalência da pontuação total, não sendo possível comparar diretamente duas proporções de acertos iguais, obtidas em dois testes de Cloze que possuem lacunas com diferentes níveis de dificuldade. Dessa forma, segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) os acertos no teste de Cloze são dependentes das dificuldades das lacunas que compõem o texto e estão relacionados à maneira de pontuar as respostas.

De acordo com Santos (2004) a técnica de Cloze tem se destacado pela sua utilidade tanto para o diagnóstico como para o desenvolvimento da compreensão de leitura, além de ser uma técnica que une aspectos de praticidade, economia de tempo e recursos. Diversas formas podem ser utilizadas para estruturar um texto com a técnica de Cloze.

Baseando-se em Condemarín e Milicic (1988), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), mostram que as principais variações do Cloze são o Cloze lexical, em que se omite todos os itens lexicais do texto, como por exemplo, substantivos, adjetivos, advérbios, entre outros; o Cloze gramatical, que consiste na omissão dos itens relacionais; o Cloze de múltipla escolha, que oferece ao estudante múltiplas alternativas para o preenchimento da lacuna; o Cloze cumulativo, que é elaborado a partir da omissão sistemática de uma única palavra, sendo colocada no lugar um vocábulo sem sentido, em que o estudante terá que

identificar; o Cloze labirinto, em que o estudante irá eleger as palavras que completam a oração a partir de três opções previamente selecionadas que formam o labirinto verbal; o Cloze pareado, em que há a omissão de cinco palavras por oração, sendo que o estudante deverá escolher dentre as palavras que estão dispostas em um quadro ao lado aquela que foi omitida; o Cloze restringido, em que o estudante terá que escolher para cada lacuna uma das palavras que estão dispostas ao lado ou abaixo do texto, sendo que a mesma palavra não poderá ser utilizada em mais de uma lacuna, a não ser que no quadro contenha duas ou mais palavras iguais; o Cloze pós-leitura oral, em que o estudante deverá fazer uma leitura oral de todo o texto para na sequência completar as lacunas, nesse caso a aplicação deve ocorrer de forma individual; e o Cloze interativo, em que o estudante deve escolher para cada omissão uma palavra adequada ao contexto e justificar essa escolha; nessa variação do Cloze a aplicação também deve ser individual e o avaliador deve anotar as justificativas apresentadas pelo estudante. Em acréscimo, vale mencionar que neste estudo utilizou-se um Teste de Cloze, preparado com a omissão de todo quinto vocábulo, para o pré e o pós-teste, e nas atividades desenvolvidas no programa de intervenção outras três variações da técnica foram utilizadas, a saber, cloze múltipla escolha com a opção de três alternativas, cloze restringido (limitado) e cloze com a omissão de todo décimo vocábulo.

Ainda, a respeito do Cloze, é importante mencionar que decorrer deste trabalho menciona-se o Cloze como técnica e teste. Vale dizer que a técnica de Cloze é o procedimento adotado para a preparação do texto que será utilizado na avaliação da habilidade de leitura. No caso específico do texto ‘Desentendimento’, mencionado no decorrer dos relatos das pesquisas e que fará parte das medidas utilizadas neste estudo, esse já pode ser considerado um Teste de Cloze, uma vez que permite interpretações com base

nos escores fornecidos pelo instrumento, que são sustentadas pelas evidências de validade, obtidas em diversas pesquisas, tal como se mostra a seguir.

Grande parte das pesquisas brasileiras (Cunha & Santos, 2006; Oliveira & Santos, 2008; Santos, 1997; Silva & Santos, 2004; entre outros) que focalizaram a avaliação da leitura em universitários tem adotado a técnica de Cloze para diagnosticar as habilidades de compreensão de leitura. Sendo assim, na sequência, serão apresentadas algumas dessas pesquisas que se utilizaram da técnica de Cloze no contexto universitário. Quanto ao uso do termo técnica ou teste de Cloze no relato das pesquisas ressalta-se que se optou por manter a mesma forma de apresentação dos termos que aparecem nos textos originais.

Avaliação da Compreensão de Leitura com a Técnica de Cloze

O número de pesquisas nacionais que avaliam a compreensão de leitura em universitários por meio da técnica de Cloze vem crescendo gradativamente. Cunha (2009b) fez um estudo da produção científica com essa técnica no contexto educacional brasileiro e visualizou um aumento considerável de pesquisas a partir do ano 2000, principalmente com estudantes universitários. Vale destacar que inicialmente serão descritas algumas pesquisas que se utilizaram de programas de intervenção para o desenvolvimento da compreensão de leitura.

Em seguida, estudos que avaliaram a compreensão de leitura e sua relação com outras variáveis pertinentes ao contexto acadêmico, tais como, desempenho acadêmico, estilos cognitivos, produção de escrita, interpretação de textos, entre outros. Em ambos os blocos de pesquisas a descrição seguiu a ordem cronológica de sua publicação.

Estudos interventivos

Santos (1997) realizou um estudo visando avaliar a eficácia de um programa psicopedagógico para estudantes universitários iniciantes. Participaram da pesquisa 44 estudantes iniciantes dos cursos de Psicologia e Análise de Sistemas de uma universidade paulista, identificados como possuidores de dificuldades de compreensão em leitura, a partir de um diagnóstico realizado com o teste de Cloze. A amostra foi dividida em dois grupos: experimental (N=22) e controle (N=22). O programa foi desenvolvido em trinta e duas sessões e incluiu, além do treino de compreensão em leitura, a orientação de hábitos de estudo e o uso da biblioteca. Os resultados não demonstraram superioridade do grupo experimental na compreensão em leitura, mas evidenciaram aumentos significativos no desempenho acadêmico dos sujeitos e melhoras qualitativas em seus hábitos de estudo, a partir da análise dos depoimentos colhidos junto aos estudantes que participaram do programa.

Sampaio e Santos (2002) também realizaram um estudo com o objetivo de avaliar um programa de intervenção em leitura e redação de textos. Participaram da pesquisa 42 estudantes ingressantes de dois cursos da área de negócios de uma universidade particular do interior de São Paulo, que compuseram o Grupo Experimental. Nesse estudo não houve a composição de Grupo Controle. As atividades do programa de intervenção foram desenvolvidas no decorrer de quinze semanas. Na avaliação do desempenho em leitura, tanto no pré como no pós-teste, foram utilizados textos específicos estruturados segundo a técnica tradicional de Cloze, com a omissão de todo quinto vocábulo. Os dados não apontaram diferenças significativas entre os resultados do pré e do pós-teste, porém, foi verificado que a partir da intervenção os participantes mostraram maior conscientização em relação à importância do estudo e da leitura, maior consciência das próprias dificuldades e

conhecimento das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das leituras. Isso foi possível constatar a partir da observação de comentários realizados pelos próprios estudantes e demais professores que ministravam aulas para essa classe.

A pesquisa de Oliveira e Santos (2008), caracterizada como um estudo de intervenção, com o uso de pré e pós-teste, teve como objetivo analisar se as atividades oferecidas em sala de aula, no âmbito da disciplina Leitura e Produção de Texto, poderiam ser sistematizadas e avaliadas de forma que seu efeito sobre a compreensão de leitura dos estudantes pudesse ser mensurado. A disciplina utilizada para o programa de intervenção possuía uma carga horária de 68 horas, sendo assim, as sessões transcorreram durante dezessete semanas. Participaram da pesquisa 35 estudantes dos cursos de Administração de Empresas de uma universidade particular do Estado de São Paulo, constituindo apenas o Grupo Experimental. Como medida da compreensão de leitura, tanto no pré, como no pós-teste foi utilizado o texto ‘Desentendimento’, preparado com a técnica de Cloze. O texto continha 250 vocábulos e 46 omissões. Durante a intervenção as atividades focalizaram a leitura, a análise e a interpretação de textos de diferentes gêneros textuais, bem como a produção de textos, fichamentos, resumos e resenhas. As autoras detectaram diferença estatisticamente significativa na compreensão de leitura no grupo experimental antes e após o programa de intervenção e consideraram que além da melhora na compreensão de leitura, outros indicadores apontaram para uma melhora na produção textual e na adoção de posturas mais positivas direcionadas à leitura.

Silva e Witter (2008) desenvolveram uma pesquisa com pré e pós-teste, apenas com Grupo Experimental, cujo objetivo geral foi conhecer aspectos da compreensão de leitura em estudantes universitários de Psicologia. Participaram do estudo 18 estudantes do curso de Psicologia que frequentavam o 5º semestre do período noturno. A idade das

participantes variou de 19 a 32 anos. O instrumento utilizado foi um teste Cloze, com textos preparados na forma padrão da técnica de Cloze, com a omissão de todo o quinto vocábulo. Foram utilizados textos diferentes para o pré e o pós-teste, sendo que ambos tratavam sobre a leitura. Também compuseram o material da pesquisa a avaliação na disciplina Leitura e Escrita e uma avaliação diagnóstica (avaliação global do semestre). Quanto aos procedimentos, no primeiro dia de aula foi aplicado o pré-teste; nas aulas subsequentes foram dadas informações sobre a técnica Cloze, como por exemplo, surgimento, criador e utilidade. Além disso, as participantes produziram um material, utilizando-se da técnica de Cloze, para ser aplicado a um estudante de série escolhida pela participante. A elaboração, aplicação e relatório referentes a essas atividades requereu aproximadamente 3 meses. Além dessa atividade, as alunas assistiram a aulas sobre o tema, leram e elaboraram material sobre as hierarquias de leitura, aprenderam técnicas de seminários com textos, tecnologias de ensino de leitura, entre outras. Na sequência, as alunas fizeram uma prova sobre o conteúdo trabalhado na disciplina Leitura e Escrita e a prova diagnóstica. E, no último dia de aula foi aplicado o pós-teste.

Entre os principais resultados, Silva e Witter (2008) relatam que no pré-teste ocorreram dois picos, sendo que o primeiro ficou com 21 acertos (22% dos participantes) e o segundo em 17 acertos (22% dos participantes). No pós-teste houve uma concentração de estudantes com 14 acertos (22% dos participantes). Considerando esses resultados em relação ao número de acertos total (40), pode-se verificar que as participantes do estudo acertaram 35% da compreensão do texto. Com o objetivo de identificar a relação entre o desempenho no pré e pós-teste, utilizou-se a correlação por postos de *Spearman* e o resultado ($p=0,97$; $p=0,97$; $p<0,05$) confirmou que a magnitude do índice de correlação é forte. Também houve correlação entre os resultados obtidos no pré-teste com as notas da

disciplina específica ($\rho=0,96$) e no pós-teste ($\rho=0,55$). Na comparação do pré-teste com as notas obtidas na avaliação diagnóstica, verificou-se que esta não foi significativa ($\rho=0,44$). Da mesma forma, na comparação do pós-teste com as notas da avaliação diagnóstica, o resultado também não alcançou significância ($\rho=0,44$). Para finalizar, as autoras destacam entre as principais considerações que, em termos de acertos no teste de compreensão de leitura, o desempenho ficou aquém do esperado para universitários. Seguindo os critérios de Bormuth, há predominância de leitores no nível de frustração, que dependem de uma ajuda externa para compreender o texto. Esse resultado mostra a necessidade do uso de estratégias, de forma sistemática em todos os anos e disciplinas, visando desenvolver a compreensão de leitura.

Também Hussein (2008) tem trabalhado com a técnica de Cloze e desenvolvido investigações com o tema. Em uma de suas publicações, relata o resultado de um estudo feito com o objetivo de testar a eficiência do procedimento de treino em Leitura Compreensiva e Leitura Crítica, bem como verificar a generalização do treinamento oferecido para algumas habilidades de leitura. Foram formados dois grupos experimentais, sendo que cada um deles era constituído de dez participantes. Não houve grupo controle. Como instrumentos foram utilizados o Questionário de Caracterização do Comportamento de Ler, um texto estruturado com a técnica de Cloze, o Teste de Criticidade e o de Criatividade no pré e pós-teste. A autora optou pela exclusão de um eventual grupo de controle, o que conduziu a opção por um delineamento de pesquisa que permitisse a comparação de grupos experimentais entre si, de modo que, cada um dos grupos recebesse uma modalidade de instrução, respectivamente. Dessa forma, um grupo recebeu orientações quanto à compreensão e o outro grupo quanto à criticidade. Os dados obtidos demonstraram a eficiência do programa oferecido em ambos os grupos. Quanto à generalização o grupo

submetido às atividades de compreensão apresentou melhor desempenho em criticidade textual do que o grupo que passou pelas atividades de criticidade. Esse resultado pode ser justificado pelo fato de que o leitor deve adquirir a compreensão textual antes da criticidade e que, ao hierarquizar a leitura pode-se dispor a leitura crítica em um nível mais alto do que a leitura compreensiva. Finalmente, a autora concluiu que ambos os grupos produziram a melhoria dos comportamentos de leitura criativa, motivação de leitura e compreensão textual.

Alves (2010) desenvolveu um estudo que teve entre os instrumentos utilizados um texto preparado com a técnica de Cloze. O objetivo da pesquisa foi avaliar a eficácia do método parafrástico-sintético para desenvolver estratégias de compreensão de leitura e o aprendizado de técnicas de elaboração de resumo em textos científicos, que foram medidos por meio de testes de leitura convencionais (Cloze e Resumo) e de exames de Ressonância Magnética Funcional (RMf). É importante mencionar que o método parafrástico-sintético consiste na aplicação de macrorregras de redução da informação, tais como apagamento, generalização e integração. Participaram do estudo 18 estudantes do curso de Letras/Português, de uma faculdade de Porto Alegre. Os participantes foram submetidos a pré-teste e pós-teste de compreensão de leitura, por meio de um texto preparado com a técnica de Cloze e um teste de produção de resumo. Além disso, dois dos participantes também foram submetidos a RMf durante a leitura de um texto. A intervenção ocorreu por meio de quatro encontros, sendo que no primeiro foram aplicados os instrumentos para o pré-teste; no segundo e terceiro ocorreu a aplicação da metodologia de intervenção pedagógica, por meio da apresentação detalhada do método parafrástico-sintético e sua aplicação. No último encontro ocorreram os esclarecimentos das dúvidas remanescentes sobre a metodologia empregada, seguida da nova aplicação dos instrumentos (pós-teste).

Entre os principais resultados, Alves (2010) destacou que o ensino de estratégias para a compreensão de leitura e de técnicas de produção de resumo contribui positivamente para o desempenho dos estudantes, mesmo que para determinados processos cognitivos esses resultados não se evidenciem concomitantemente ao ensino. Apontou o método parafrástico-sintético como efetivamente útil para desenvolver tanto a capacidade de compreensão quanto a de produção de resumo. No experimento realizado com a utilização de RMf os dados revelaram que a reação do cérebro humano é quase imediata aos novos conhecimentos. A análise das imagens adquiridas no pós-teste mostrou um aumento significativo na ativação do córtex dos participantes (extensão das áreas ativadas e intensidade das ativações). A autora concluiu que o ensino sistemático, juntamente com atividades pedagógicas de fixação conduz à aprendizagem, isto é, havendo estímulo (ensino) eficiente, haverá resposta (aprendizagem) eficiente.

Estudos de avaliação da compreensão de leitura e sua relação com outras variáveis

Ressalta-se que primeiramente serão apresentados dois estudos estrangeiros recuperados do portal de revistas científicas REDALYC¹. O primeiro deles, realizado por Difabio de Anglat (2008), teve o objetivo de avaliar a compreensão de leitura e sua relação com o rendimento acadêmico. Foram participantes 114 estudantes de Ciência da Educação, de uma universidade argentina. Como instrumento foi utilizado um texto preparado com a técnica de Cloze, com a omissão de todo quinto vocábulo. Para avaliar a pontuação no Cloze, a autora utilizou os seguintes critérios quanto aos acertos: nível independente (75% ou mais), subcategorizado em excelente (100-90%) e muito bom (89-75%); nível instrucional (entre 60 e 72%); nível de frustração (58% ou menos), subcategorizado em

¹ Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

com dificuldade (58-44%) e deficiente (43-30%). A partir dessa distribuição na pontuação, o desempenho de uma parte importante dos participantes ficou entre o nível instrucional e muito bom (68,40%), sendo também encontrada correlação moderada entre o desempenho no Cloze e o desempenho acadêmico nos exames finais ($r=0,51$; $p<0,001$).

Com o objetivo de identificar as características e as habilidades na compreensão de leitura, Calderón Ibañez e Quijano Peñuela (2010) realizaram uma pesquisa com 25 estudantes dos cursos de Direito e Psicologia de uma universidade colombiana. Como instrumento para avaliar a compreensão de leitura foi utilizado um texto de aproximadamente 782 palavras, preparado com a técnica de Cloze. Diferentemente do estudo anterior, a compreensão de leitura desses participantes ficou no nível de frustração, revelando que os estudantes não dominam os diferentes níveis de aquisição, retenção, integração, recuperação e transferência de informação. De acordo com os autores, os dados indicaram que os estudantes não possuíam as habilidades necessárias para transcender o texto e ler nas entrelinhas, além de apresentarem um domínio léxico muito reduzido.

Quanto aos estudos brasileiros, um número maior de publicações está disponível nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), que serão descritos a seguir. Os estudos serão apresentados em ordem cronológica de sua publicação.

Silva e Santos (2004) avaliaram a compreensão de leitura de universitários e sua relação com o desempenho na prova de língua portuguesa no vestibular e o rendimento médio no primeiro ano. Participaram 782 ingressantes dos cursos de Medicina, Odontologia, Administração, Pedagogia, Psicologia, Letras, Engenharia e Matemática de uma universidade particular. A média de idade foi de 22,03 anos. Como instrumento foi utilizado o texto ‘Desentendimento’ de Luis Fernando Veríssimo, preparado com a técnica

de Cloze e uma planilha com as notas resultantes da média anual das disciplinas que o estudante cursou no ano anterior, bem como a pontuação em língua portuguesa obtida no vestibular. Dentre os principais resultados, destaca-se a baixa pontuação obtida no teste de Cloze, indicando que os estudantes apresentavam um nível de compreensão abaixo do esperado para essa etapa de escolaridade. No que se refere à idade, não houve diferença na compreensão de leitura. Já no rendimento acadêmico, os estudantes maduros tiveram um desempenho significativamente melhor do que os estudantes mais jovens. Em se tratando do gênero, as mulheres apresentaram melhor *performance* do que os homens, quando comparados em função das variáveis compreensão de leitura e desempenho acadêmico. Ainda, foi identificada correlação positiva e estatisticamente significativa entre a pontuação no Cloze e o rendimento acadêmico ($r=0,339$; $p<0,001$), bem como entre o Cloze e a nota em língua portuguesa ($r=0,250$; $p<0,001$). Segundo as autoras, esse dado indica que o teste de Cloze pode ser utilizado como instrumento preditivo do desempenho acadêmico.

Para analisar a relação entre a compreensão de leitura e o rendimento acadêmico em disciplinas específicas, Santos, Suehiro e Oliveira (2004) aplicaram dois textos preparados segundo a técnica de Cloze, um intitulado de ‘Desentendimento’ de Luis Fernando Veríssimo e o outro de Carlos Heitor Cony, intitulado de ‘A nova classe dominante’, bem como um questionário com questões fechadas, contendo as formas de avaliação mais frequentemente utilizadas no ensino superior. Participaram 115 estudantes ingressantes de uma universidade particular paulista, com idade média de 22 anos. Os resultados mostraram índices de correlação positiva entre os escores no teste de Cloze e as notas obtidas em cada disciplina cursada, sendo que o índice mais alto foi de ($r=0,450$; $p<0,0001$). Em síntese, as autoras concluíram que a compreensão de leitura relaciona-se com o desempenho

acadêmico, principalmente quando a nota resulta de uma produção individual do estudante na situação de avaliação.

Com objetivo similar, Oliveira e Santos (2005) realizaram uma pesquisa com 270 estudantes ingressantes dos cursos de Administração, Direito e Psicologia, dos períodos diurno e noturno, de uma universidade particular do interior paulista. Como instrumentos foram utilizados dois textos preparados de acordo com a técnica de Cloze e um questionário para identificar os tipos de avaliação de aprendizagem utilizados pelos professores. Os resultados apontaram a relação entre a compreensão de leitura e o desempenho acadêmico foi estabelecida, considerando que o escore do Cloze se correlacionou ao desempenho acadêmico na maioria das disciplinas, sendo que o índice mais alto foi de ($r=0,540$; $p<0,001$).

Outra pesquisa que merece destaque é a de Martins, Santos e Bariani (2005), cujo objetivo foi averiguar a existência de relações entre as características de estilos cognitivos de universitário ingressantes e suas habilidades de compreensão leitora. Participaram 120 universitários ingressantes, de uma universidade particular do interior de São Paulo, de cursos noturnos de Administração, Análise de Sistemas e Farmácia. A média de idade foi de 22,4 anos. Os instrumentos utilizados foram uma Escala de Avaliação de Estilos Cognitivos e o teste de Cloze, com o texto 'Desentendimento'. As pontuações médias na compreensão de leitura foram bastante semelhantes entre os diferentes cursos e mostraram que o desempenho desses estudantes está aquém do esperado, uma vez que o nível de autonomia na compreensão de leitura em universitários deveria ser superior. Quanto às diferenças da compreensão de leitura entre os cursos e o sexo, os dados não foram estatisticamente significativos. A correlação entre as habilidades de compreensão de leitura e os estilos cognitivos apontou um índice negativo, marginalmente significativo com o

estilo serialista ($r=-0,172$; $p<0,065$), que se caracteriza por estudantes que dão mais ênfase a tópicos separados e sequências lógicas, buscando posteriormente, padrões e relações no processo, para confirmar ou não suas hipóteses. Além disso, elegem as hipóteses mais simples e uma abordagem lógico-linear, não se preocupando com o contexto global desde o início de uma atividade.

Cunha e Santos (2006) desenvolveram um estudo com 134 estudantes ingressantes em cursos das áreas de exatas, humanas e biológicas, de duas universidades particulares, sendo uma do interior paulista e outra do interior do estado de Minas Gerais. O objetivo foi verificar as relações entre as habilidades de compreensão de leitura e a produção escrita em universitários. Para a avaliação da compreensão de leitura novamente foi utilizado foi o texto ‘Desentendimento’ de Luis Fernando Veríssimo. Já para a mensuração da escrita, foi solicitada a produção de um texto dissertativo, em que foi avaliada a correção no uso da ortografia, a concordância verbal e a concordância nominal. Os resultados encontrados, tanto em relação ao número de acertos no Cloze como no de erros na redação, mostraram que o desempenho dos participantes está bem aquém do que seria desejado nessa fase da escolarização. Além disso, indicaram que quanto menor a compreensão de leitura maior foi o número de erros nos tópicos gramaticais, evidenciando-se assim, uma correlação entre essas habilidades. Em síntese, as autoras concluíram que o teste de Cloze mostrou-se um instrumento útil para detectar o nível de compreensão dos leitores, podendo contribuir para eventuais programas de intervenção ou práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes.

Com o objetivo de explorar as dificuldades dos itens na pontuação da compreensão textual, avaliada por meio da técnica de Cloze, Boruchovitch, Santos e Oliveira (2007) realizaram um estudo com 574 universitários de três universidades privadas dos estados de

São Paulo e Minas Gerais. Os participantes pertenciam aos cursos de Psicologia, Radiologia, Administração e Direito, tendo como média de idade 23,6 anos. Como instrumento também foi utilizado o texto ‘Desentendimento’. Para a pontuação recorreu-se a dois critérios de correção para as respostas, sendo que o primeiro avaliou o acerto e o erro, sem considerar a dificuldade do item, e o segundo levou em conta a dificuldade do item, de acordo com o contexto em que estava inserido. Entre os principais resultados as autoras destacaram que houve diferença entre os dois critérios de pontuação, no entanto, nas duas situações a compreensão de leitura foi baixa, desempenho considerado bem inferior ao esperado para estudantes universitários.

Outro estudo que utilizou o Teste de Cloze foi o de Cantalice e Oliveira (2009), que buscaram explorar a compreensão textual e o uso de estratégias metacognitivas de leitura, levando-se em conta a faixa etária dos estudantes. Participaram da pesquisa 110 universitários do curso de Psicologia de uma universidade privada paulista. Como instrumentos foram utilizados o texto ‘Desentendimento’ e a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura. Nos resultados a média obtida na compreensão de leitura ($M=22$) ficou muito aquém do esperado para estudantes universitários. Quanto às estratégias de leitura a pontuação geral na escala foi considerada positiva ($M=128,3$). Na comparação entre as faixas etárias, os estudantes mais jovens apresentaram uma maior compreensão de leitura, quando comparados aos mais maduros. Já com relação às estratégias de aprendizagem não foram encontradas diferenças significativas em relação à faixa etária. No que se refere à correlação, foi estatisticamente significativa a relação entre a pontuação na Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura e os escores do Cloze ($r=0,227$; $p=0,020$).

Cunha (2009a) realizou um estudo com o objetivo de averiguar as habilidades linguísticas por meio de um texto desenvolvido com a técnica de Cloze e de uma avaliação de interpretação de textos, visando identificar uma possível correlação entre os escores do Cloze e da avaliação para comprovar a eficiência da técnica. Participaram do estudo 202 estudantes, do 1º semestre dos cursos de Educação Física, Odontologia, Pedagogia e Química Industrial, de uma universidade particular do interior paulista. Para a avaliação da compreensão de leitura também foi utilizado o texto de Luis Fernando Veríssimo (1995), intitulado 'Desentendimento', preparado com a técnica de Cloze. Para a avaliação da interpretação de texto foram utilizadas 14 questões objetivas e três dissertativas, todas referentes à compreensibilidade de textos dissertativos, retirados de provas de concursos públicos e vestibulares. Os resultados da pesquisa mostraram que o desempenho dos estudantes no teste de Cloze ficou abaixo de 50% de acertos em todos os cursos, com média de 18,32 acertos, considerando que o número máximo de acertos era 40. Na avaliação de interpretação de textos as médias ficaram acima de 50% de acertos. Os índices de correlação indicaram que o número de acertos no teste de Cloze se correlacionou positivamente com os acertos na avaliação de interpretação de textos ($r=0,376$; $p<0,001$). A autora concluiu que, tanto o teste de Cloze, como a avaliação de interpretação de textos avaliou de maneira semelhante a compreensibilidade de textos.

Outra pesquisa que também teve entre seus objetivos a compreensão de leitura foi a de Tanzawa (2009). O objetivo da pesquisa foi caracterizar os perfis dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Biblioteconomia e Pedagogia como leitores de textos prescritos para estudo. Para tanto, buscou-se identificar as estratégias que os estudantes utilizam para o estudo, os níveis de compreensão de leitura, o autoconceito como leitores de textos, bem como a percepção desses estudantes quanto à forma que os

professores prescreviam e trabalhavam os textos em sala de aula. Para a coleta de dados foram utilizados um texto intitulado “O que é ler/ por que ler” de autoria de Ezequiel Theodoro da Silva, o qual foi preparado segundo a técnica de Cloze; uma Escala de Estratégias de Leitura, com 20 itens, acerca da produção da leitura, cada um seguido por três opções de resposta e um Questionário de Leituras Prescritas e Práticas de Leitura de Estudo, composto por 22 itens em escala *Likert*, que buscavam levantar a opinião dos participantes acerca das leituras indicadas/prescritas por professores.

Os resultados da pesquisa de Tanzawa (2009) apontaram um desempenho maior dos estudantes de Biblioteconomia no teste de Cloze em relação aos estudantes de Pedagogia, sendo que o desempenho dos estudantes concluintes foi significativamente superior em relação aos que estavam no início do curso. No entanto, de acordo com a autora, os níveis apresentados pelos estudantes em relação à compreensão de leitura estavam aquém do necessário para serem considerados competentes em leitura. Quanto aos resultados da auto-avaliação como leitores, de modo geral, independente do curso e série, constatou-se que os estudantes se percebiam de forma mais positiva como leitores de outros gêneros do que de textos acadêmicos. Quando comparadas as médias de desempenho da auto-avaliação como leitores com as médias obtidas no teste de Cloze, a autora constatou um descompasso, sendo que os estudantes se percebiam como melhores leitores do que de fato demonstraram ser. No que se refere aos textos prescritos pelos professores, de forma geral, os participantes indicaram que só ocasionalmente gostam de ler os textos propostos por seus professores. No uso de estratégias de leitura, os estudantes, independente do curso e série, indicaram utilizar as estratégias indicadas no instrumento. Por fim, a autora propõe a incorporação de disciplinas específicas ou atividades de longa duração nos currículos dos

cursos de graduação, de modo que as habilidades necessárias à leitura de textos acadêmicos possam ser ensinadas.

Em síntese, os resultados das pesquisas apresentadas mostraram que o nível de compreensão de leitura em estudantes universitários ingressantes mostrou-se aquém do desejado e que a compreensão de leitura relacionou-se com o desempenho acadêmico. Além disso, os textos preparados com a técnica de Cloze mostraram-se adequados como medidas de compreensão de leitura, bem como podem ser utilizados como recursos para auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes em programas de intervenção ou práticas pedagógicas.

Assim como o uso adequado de estratégias de aprendizagem parece estar condicionado a fatores motivacionais, a compreensão de leitura também sofre interferência da motivação. Dentre os aspectos que influenciam no uso eficiente de estratégias de aprendizagem Costa e Boruchovitch (2000) destacam, por exemplo, as crenças dos estudantes sobre a inteligência e sobre sua capacidade para realizar as atividades acadêmicas, a motivação, a autoestima, a idade, a série e o rendimento escolar. Quanto à motivação e leitura, Witter (2010) enfatiza que dada a complexidade para adquirir competência, fluência e uso frequente da leitura, o estudante precisa estar motivado. Segundo a autora, a motivação pode ser considerada parte integrante dos fatores que interferem na leitura. Dessa forma, no capítulo 3 discorre-se sobre a motivação para aprendizagem, com ênfase na Teoria de Metas de Realização e descrevem-se algumas pesquisas realizadas com estudantes universitários.

CAPÍTULO III

MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS

A motivação refere-se a algo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, a ter determinada atitude ou comportamento diante de uma situação. A motivação deve ser considerada como um processo e não como um produto, dessa forma, não é possível observá-la de forma direta, mas inferi-la partir dos comportamentos e efeitos que ela proporciona. Somado a isso, os estudiosos do tema consideram que a motivação envolve o estabelecimento de metas ou objetivos que funcionam como impulso para direcionar as ações. Isso requer envolvimento físico, como por exemplo, o esforço e a persistência para realizar determinada atividade; e envolvimento mental, tais como o planejamento, o monitoramento, a tomada de decisão e a solução de problemas. Assim sendo, a motivação implica em movimento e ação, de natureza física e cognitiva (Pintrich & Schunk, 2002; Siqueira & Wechsler, 2009; Zenorini & Santos, 2010b).

Maehr e Meyer (1997) se reportam à motivação como um investimento pessoal e mencionam que todas as pessoas dispõem de determinados recursos pessoais, tais como, tempo, energia, conhecimento e habilidades, que são utilizados nas atividades do trabalho, lazer, estudo e outras. O investimento de recursos pessoais com qualidade, intensidade e persistência contribui para a construção e aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos. Entretanto, a grande questão reside em quando e como fazer com que as pessoas invistam os seus próprios recursos com qualidade, intensidade e persistência.

No contexto educacional a motivação tem sido referida como motivação para aprender ou motivação para a aprendizagem. A motivação para aprender é considerada por

Brophy (1999) como uma disposição geral ou como um estado específico em relação à situação existente. Enquanto disposição geral é uma tendência duradoura de valorização do aprender e de envolver-se nos processos com esforço, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades. Já em situações específicas, a motivação para aprender caracteriza-se quando os estudantes se envolvem intencionalmente numa determinada atividade acadêmica, assumindo seus objetivos e buscando aprender os conceitos e dominar as habilidades por ela proporcionadas.

Em acréscimo, outro aspecto relevante da motivação para aprender é a qualidade do engajamento cognitivo. Isto é, os estudantes não devem desenvolver suas atividades apenas com intensidade de esforço físico e dedicação de tempo, mas com qualidade de engajamento cognitivo, sem distrações e preocupações com pressões ou recompensas e com uma disposição contínua e duradoura. Brophy (1999) acrescenta que a eficácia no desenvolvimento das atividades em sala de aula ocorrerá quando a motivação estiver num nível ótimo de intensidade, ou seja, a intensidade do envolvimento do estudante não deve ser em nível muito baixo e nem muito alto, mas equilibrada e contínua, uma vez que os dois extremos podem prejudicar a motivação. Dessa forma, a motivação será otimizada quando sua intensidade estiver no nível das exigências das atividades acadêmicas.

A esse respeito, Maher e Meyer (1997) também entendem que a motivação positiva na escola requer qualidade no envolvimento do estudante, isto quer dizer que o investimento pessoal deve ser da maior qualidade possível. Para tanto, além do esforço, é necessário que o estudante enfrente os desafios proporcionados pelo contexto acadêmico, que por sua natureza demandam empenho, e perseverança. Ainda, de acordo com Bzuneck (2001; 2004b), a qualidade do investimento pessoal implica a utilização de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas.

Com base na literatura Zenorini e Santos (2010b) ressaltam que são diversas as variáveis que influenciam a motivação, dentre as quais destacam o contexto de sala de aula, as ações dos professores, os problemas emocionais, a falta de envolvimento dos estudantes e o uso inadequado de estratégias de aprendizagem. Aliado a isso, há pesquisadores que afirmam que conforme os estudantes avançam nas séries escolares os problemas relacionados à motivação tendem a ser mais complexos. Pode-se citar, por exemplo, Stipek (1998), que menciona que as exigências de novas disciplinas, as características evolutivas dos estudantes e as raízes dos problemas nas séries anteriores são fatores que podem contribuir para o aumento e complexidade dos problemas motivacionais dos estudantes. Ainda, há indícios de que no próprio decorrer de um curso superior pode haver variações nas orientações motivacionais dos estudantes. Outros estudiosos, como Jacobs e Newstead (2000), realizaram pesquisa com universitários e confirmaram que o grau de motivação pode variar ao longo do curso, tendo em vista a percepção da importância de conhecimentos, habilidades e experiências que se modifica de acordo com as diferentes séries e disciplinas.

Levando-se em conta todos esses aspectos, a motivação torna-se um construto bastante complexo, que vem sendo estudado a partir de diferentes enfoques e abordagens teóricas. Dentre as várias teorias que procuram explicar a motivação optou-se por utilizar na presente pesquisa a Teoria de Metas de Realização. Essa teoria surgiu no final dos anos 1970 e, de acordo com Bzuneck (2004c), refere-se a uma proposição teórica moderna e representa uma continuidade, no enfoque cognitivista, à tradicional Teoria de Motivação à Realização de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson, que culminou na Teoria da Necessidade de Realização de Atkinson.

Baseando-se em Dweck (1986), Bzuneck (2004c) esclarece que as duas abordagens teóricas – a tradicional e a moderna Teoria de Metas – focalizam a Motivação à Realização, que contempla a relação entre a motivação e as metas ou objetivos, como por exemplo, o alcance de sucesso, a evitação de fracasso e o desenvolvimento ou simples demonstração da competência. Essas metas, por sua vez, interferem na maneira como as pessoas lidam com as suas atividades, ou seja, com seus comportamentos de realização.

Ainda, discorrendo a respeito das duas abordagens teóricas, Bzuneck (2004c) salienta que existem diferenças proeminentes entre ambas as teorias. Primeiramente, a introdução do termo meta de realização, que na versão tradicional da teoria era denominado de motivo ou necessidade. Outro aspecto que difere entre as duas versões consiste no grau de estabilidade do construto motivacional. Na teoria tradicional a motivação à realização era considerada uma característica estável ou traço de personalidade. Já na teoria moderna as cognições que compõem as metas possuem uma estabilidade relativa, podendo ser influenciadas por características de cada situação. Por exemplo, a estruturação psicológica da sala de aula, bem como formas específicas das ações dos professores podem sustentar, de forma alternada, a orientação do estudante para uma ou outra meta de realização.

Os estudos realizados na perspectiva da Teoria de Metas de Realização têm contribuído para a melhor compreensão dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento do estudante em seu processo de aprendizagem (Dweck, 1986; Elliott & Dweck, 1988). Isso se torna possível pelo fato da teoria permitir a visualização de como os estudantes pensam acerca de si próprios, bem como das razões pelas quais desenvolvem as suas tarefas e buscam atingir determinados objetivos acadêmicos (Ames, 1992, Elliott & Dweck, 1988, entre outros).

As metas de realização são definidas por Ames (1992) como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos estudantes em relação às atividades que deverão executar, ou seja, as metas são representadas por modos diferentes de enfrentar as tarefas acadêmicas. Dessa forma, a meta de realização que a pessoa adota representa o motivo ou a razão pela qual ela irá realizar uma tarefa específica.

Inicialmente as pesquisas baseadas na Teoria de Metas de Realização tiveram como objeto de estudos apenas dois tipos de metas, a meta aprender e a meta *performance*. Bzuneck (2004c) caracteriza essas duas metas como qualitativamente diferentes entre si, isto é, cada uma das metas representa um propósito definido ou uma razão peculiar para que o estudante aplique esforço numa dada atividade.

Quando orientado à meta aprender o estudante busca o crescimento intelectual, valoriza o esforço pessoal, enfrenta os desafios e tende a utilizar estratégias de aprendizagem mais efetivas. Os estudantes com essa orientação compreendem que o sucesso nas realizações acadêmicas consiste em aprimorar os conhecimentos e habilidades, progredir e dominar com criatividade os conteúdos. Ademais, o êxito alcançado após o esforço promove sentimentos de orgulho e realização, enquanto que os erros e eventuais fracassos são considerados informativos e em alguns casos inerentes ao processo de aprendizagem, incentivando a adoção de novas estratégias para alcançar os desafios. Dessa forma, a meta aprender tem sido positivamente relacionada ao esforço, à persistência, às percepções de eficácia e à aprendizagem autorregulada (Ames, 1992; Bzuneck, 2004c; Ee, Wang, Koh, tan & Liu, 2009; Middleton & Midgley, 1997; Vansteenkiste & cols., 2010; Zenorini & Santos, 2010b).

Em oposição, o estudante orientado à meta *performance* mostra-se mais preocupado em demonstrar a sua capacidade e competência perante os outros, valorizando o reconhecimento público de ser mais apto do que os colegas. Sendo assim, tem preferência por atividades nas quais tem condições de se sobressair, além de evitar tarefas que representem desafios. Em situações de fracasso, atribui esse resultado à falta de capacidade e apresenta emoções negativas, tais como vergonha e raiva. Resumindo, mostrar-se capaz ou de certa forma não parecer incapaz está entre as preocupações centrais do estudante orientado a esse tipo de meta (Archer, 1994; Bzuneck, 2004c; Zenorini & Santos, 2010b; Zenorini, Santos & Monteiro, 2011).

Cabe mencionar, que esses dois tipos de metas são referidos na literatura por diferentes denominações. A meta aprender é nomeada de meta domínio ou de envolvimento na tarefa. Já a *performance* denomina-se também como meta ego ou capacidade relativa. Bzuneck (2004c) afirma que os rótulos com que foram denominadas as metas variam de acordo com as preferências pessoais dos pesquisadores. O autor ainda alerta que, embora haja essa diversidade de rótulos verbais para designar as metas, existe uma convergência semântica entre os seus conceitos. Nesta pesquisa os termos adotados serão meta aprender e meta *performance*.

Em acréscimo, é relevante destacar que embora os tipos de metas tenham características contrastantes, o estudante pode, de forma simultânea e em diferentes graus, apresentar uma orientação para as metas aprender e *performance* (Bzuneck, 1999). Isso indica que em determinadas situações a meta *performance* pode apresentar aspectos positivos. Nessa perspectiva, Pintrich e Schunk (1996) afirmam que na ausência da orientação para meta aprender, a preocupação com uma boa *performance* pode conduzir a aplicação de esforço e ao uso de estratégias cognitivas de aprendizagem. Ainda relativo à

ocorrência simultânea das duas metas, Archer (1994) enfatiza que isso se deve à diversidade de pensamentos, emoções e atribuições que ocorrem no contexto acadêmico. Bzuneck (1999) alerta ainda para o fato de que a Teoria de Metas de Realização não visa rotular o estudante como motivado ou desmotivado, mas sim mostrar a relevância das diferenças individuais ao se tratar da orientação motivacional.

As pesquisas de Elliot (1999), Elliot e Church (1997), Elliot, McGregor e Gable (1999), entre outras, revelaram efeitos positivos da meta *performance*, principalmente quando acompanhada da meta aprender. Os resultados dessas pesquisas mostraram dois componentes independentes na meta *performance*, o de aproximação, que refere-se à busca de parecer inteligente ou de figurar entre os melhores e o de evitação, que diz respeito ao desejo de não querer parecer incapaz. Dessa forma, a maioria das pesquisas identifica na meta *performance*, os componentes aproximação e evitação.

Há, ainda, pesquisadores que incluíram outro tipo de meta em seus estudos, a meta alienação acadêmica, também conhecida por evitação do trabalho. A meta alienação acadêmica pode ser caracterizada pelo estudante que desenvolve as suas atividades com o mínimo de esforço e, independente dos resultados, a sua autoestima é mantida em outras áreas ou atividades fora da sala de aula ou da escola. O estudante com esse tipo de orientação não se preocupa em aumentar os seus conhecimentos e sua competência ou demonstrar a sua capacidade (Archer, 1994; Bzuneck, 2004c; Duda & Nicholls, 1992; entre outros).

Segundo Valle e cols. (2009) as metas constituem-se num marco de referência de importância inquestionável para explicar as orientações motivacionais e os padrões de comportamento no âmbito acadêmico. Nessa mesma linha, Steinmayr e Spinath (2009) destacam que conhecer os motivos e as metas que levam os estudantes a envolver-se ou não

com a aprendizagem é importante tanto do ponto de vista motivacional, quanto pelo fato de ser uma questão chave para ajudar a compreender os processos de aprendizagem e as variáveis que os determinam.

Na sequência, serão descritas algumas pesquisas sobre a motivação em universitários, elaboradas a partir da Teoria de Metas de Realização, sendo primeiramente apresentadas as estrangeiras e em seguida as nacionais. É importante mencionar que a maioria dos estudos relatados teve como foco a relação entre a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem.

Estudos estrangeiros da motivação em universitários na perspectiva da Teoria de Metas de Realização com foco na relação com outras variáveis

Com o propósito de investigar as relações entre os componentes motivacionais da leitura estratégica Kolic-Vehovec, Roncevic e Bajanski (2007) pesquisaram 288 estudantes, de vários cursos, de uma universidade da Croácia. Os instrumentos utilizados foram o *Components of Self-Regulated Learning (CSRL)*, que inclui subescalas que avaliam a orientação à metas de realização, o valor do estudo e a percepção de habilidade e de esforço e o *The Strategic Reading Questionnaire (SRQ)*, que avalia a frequência de uso de estratégias durante a leitura. Os principais resultados indicaram que a percepção de uso de estratégias ($r=0,34$; $p<0,001$), bem como o monitoramento e a regulação ($r=0,23$; $p<0,001$) correlacionam-se positivamente com a meta aprender e negativamente com a meta *performance*-evitação ($r=-0,17$; $p<0,001$) e ($r=-0,156$; $p<0,01$), respectivamente. O esforço percebido apresentou correlações significativas com todas as variáveis motivacionais e uso de estratégias de leitura, sendo a de maior magnitude com a meta aprender ($r=0,20$;

$p < 0,001$). Já com a meta *performance*-evitação a correlação com o esforço percebido foi negativa ($r = -0,50$; $p < 0,001$). Em resumo, os autores ressaltam que o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem autorregulada está intimamente ligado às suas crenças sobre o valor do estudo. Uma vez que os estudantes que acreditam que seus trabalhos acadêmicos são importantes engajam-se mais cognitivamente na tentativa de compreender e aprender o conteúdo, sendo esse engajamento mediado pela adoção da meta aprender. Por sua vez, os estudantes que percebem menos o valor dos estudos são mais propensos a adotar a meta *performance*-evitação.

A relação entre a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem também foi analisada no estudo de Valle e cols. (2009). Participaram da pesquisa 632 universitários de uma universidade da Espanha, sendo que 70% da amostra foi constituída por mulheres. Para a avaliação da motivação foi utilizada a *Escala de Orientación a Metas*, com 22 itens, que permitem diferenciar quatro dimensões que correspondem a quatro tipos de orientações motivacionais (meta aprender, metas evitação do trabalho, meta aproximação de desempenho e meta evitação de desempenho). Quanto às estratégias de aprendizagem o instrumento utilizado foi o MSLQ. Entre os principais resultados ressalta-se a correlação da meta aprender com a valorização da tarefa ($r = 0,53$; $p < 0,001$) e com a autorregulação da aprendizagem ($r = 0,49$; $p < 0,001$). Já no que se refere às metas evitação do trabalho acadêmico e aproximação de desempenho, foi verificado que quanto mais altas são esse tipo de metas menor é o uso de estratégias de aprendizagem de processamento profundo e de autorregulação.

Outro estudo que analisou a relação entre a motivação e as estratégias de aprendizagem foi o de Diseth e Kobbeltvedt (2010). A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar as relações entre os motivos e metas de realização, estratégias de

aprendizagem e o desempenho acadêmico. Participaram 229 estudantes, dos cursos de Psicologia e Economia, de uma universidade da Noruega. A média de idade foi de 21,2 anos. Como instrumentos foram utilizadas a *Achievement Motives Scale* (AMS), o *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST) e uma escala de metas de realização. Os dados mostraram que o sucesso acadêmico correlacionou-se positivamente com a meta aprender ($r=0,22$; $p<0,001$), meta *performance*-aproximação ($r=0,15$; $p<0,005$) e com o uso de estratégias de aprendizagem de profundidade ($r=0,31$; $p<0,001$) e negativamente com a meta *performance*-evitação ($r=-0,32$; $p<0,001$) e o uso de estratégias de superfície ($r=-0,16$; $p<0,005$). Entre as conclusões dos autores destaca-se que o estudo trouxe novas evidências sobre os efeitos diretos e indiretos das estratégias de aprendizagem como preditores do desempenho acadêmico.

Valle Arias e cols. (2010) desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar se a combinação de múltiplas metas pode dar origem a diferentes perfis motivacionais. Foram participantes 1924 universitários, de cinco universidades, geograficamente representativas do território espanhol. A idade dos participantes variou de 18 a 46 anos ($M=21,15$). Os instrumentos utilizados foram o *Cuestionario de Metas Académicas* e o MSLQ. Para identificar os perfis motivacionais dos estudantes recorreu-se à análise de conglomerados (método *quick cluster analysis*). A partir disso, seis perfis motivacionais distintos foram identificados, a saber: 1) perfil de baixa motivação generalizada; 2) perfil motivacional orientado a evitar uma má imagem diante dos demais; 3) perfil motivacional voltado para aprendizagem; 4) perfil motivacional orientado a aprendizagem e a evitar uma má imagem diante dos demais; 5) perfil motivacional orientado a aprendizagem e para conseguir melhores resultados acadêmicos do que os demais e 6) perfil motivacional de alta motivação generalizada. Os dados indicaram que o perfil motivacional que engloba os

estudantes motivados para aprender associados à intenção de atingir melhor desempenho acadêmico do que os outros, bem como evitar uma imagem negativa perante os colegas, refere-se aos estudantes que informaram ter um melhor rendimento acadêmico e um nível mais alto de conhecimento do conteúdo acadêmico que estão cursando. Por outro lado, os estudantes com o perfil motivacional orientado para aprendizagem são os que mais valorizam as atividades acadêmicas, os que têm um maior grau de controle sobre seu processo de aprendizagem, além de níveis mais baixos de ansiedade.

Dando continuidade à investigação que analisa a relação entre a motivação e as estratégias de aprendizagem Diseth (2011) desenvolveu uma pesquisa com 177 estudantes de uma universidade norueguesa. A média de idade foi de 21,2 anos. Os participantes foram matriculados em um curso de introdução à psicologia, que compreendeu os temas de psicologia da personalidade, psicologia social e métodos em psicologia. O estudo teve como objetivo investigar os motivos e as estratégias mediadoras entre o desempenho acadêmico anterior e posterior. Como medidas foram utilizadas as médias do desempenho acadêmico, uma escala para avaliação da autoeficácia (com itens selecionados do MSLQ), um inventário com itens que avaliaram a orientação às metas e uma versão reduzida do ASSIST para avaliar o uso de estratégias de aprendizagem. Quanto aos resultados, a meta aprender se correlacionou positivamente com o uso de estratégias de profundidade ($r=0,56$; $p<0,001$) e com a meta *performance*-aproximação ($r=0,51$; $p<0,001$) e negativamente com o uso de estratégias de superfície ($r=-0,41$; $p<0,001$). O desempenho acadêmico também apresentou correlação positiva com as estratégias de profundidade ($r=0,16$; $p<0,005$), meta *performance*-aproximação ($r=0,39$; $p<0,001$) e meta aprender ($r=0,21$; $p<0,001$) e negativamente com as estratégias de superfície ($r=-0,38$; $p<0,001$). Em síntese, o autor destaca que os resultados proporcionaram uma integração de vários aspectos importantes da

motivação e estratégias de aprendizagem, por examinar suas conseqüências em relação ao desempenho acadêmico.

Estudos brasileiros da motivação em universitários na perspectiva da Teoria de Metas de Realização com foco na relação com outras variáveis

Em se tratando das pesquisas brasileiras que enfocaram a motivação de universitários, segundo Boruchovitch e Bzuneck (2010), pode-se perceber uma considerável evolução nos últimos anos. Complementar a isso, Santos, Alcará e Monteiro (2012), a partir de um estudo da produção científica brasileira sobre a motivação, mencionam que diferentemente do que ocorria até a década passada, atualmente, além dos estudos correlacionais, os estudiosos também tem se preocupado em investigar as propriedades psicométricas dos instrumentos que avaliam a motivação. Na sequência, como já referido, serão relatadas algumas das pesquisas brasileiras desenvolvidas na perspectiva da Teoria de Metas de Realização, que relacionaram as orientações motivacionais com outras variáveis. As voltadas especificamente para as estratégias de aprendizagem serão descritas a seguir.

Stefano (2002) analisou as orientações motivacionais e as estratégias de processamento de aprendizagem de estudantes do curso de Administração, de uma instituição pública e outra particular da região sul do Brasil. Participaram do estudo 355 universitários, que foram submetidos a uma escala de avaliação de metas de realização, constituída de 20 itens, dispostas em escala *Likert* de 4 pontos, variando de ‘concordo totalmente’ a ‘discordo totalmente’. Os itens buscaram identificar quatro variáveis de natureza motivacional: meta aprender, de tarefa ou domínio; meta alienação acadêmica ou evitação ao trabalho; meta ego ou *performance*, considerando seus dois componentes –

aproximação e evitação. Outra escala utilizada foi a de estratégias de processamento, compreendendo as de profundidade e as superficiais, considerando as estratégias cognitivas, distribuídas em 18 itens. Entre os principais resultados, foi constatado que não houve diferença significativa em relação às metas de realização entre os estudantes da universidade pública e privada. O desempenho em relação ao uso de estratégias não foi significativamente diferente nas estratégias cognitivas de profundidade e superficiais, no entanto, na estratégia de desorganização e na superficial as médias obtidas foram inferiores.

Cardoso e Bzuneck (2004) também desenvolveram um estudo para avaliar as metas de realização, o uso de estratégias de aprendizagem e a percepção do ambiente de aprendizagem. Os participantes foram 106 universitários de dois cursos diferentes, focalizando duas disciplinas específicas de cada curso. Os instrumentos utilizados foram uma escala de avaliação das metas de realização com 20 itens, em escala *Likert*, elaborado por Midgley e cols. (1998), traduzida para o português e um questionário sobre o uso de estratégias de aprendizagem nos estudos, elaborado a partir do Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem (Escala LASSI). Os resultados mostraram não existir diferença significativa entre os grupos nas orientações às metas aprender, *performance*-aproximação e evitação, no entanto, nos dois grupos os escores foram mais altos nas metas aprender e *performance*-evitação. No que se refere às estratégias de aprendizagem, algumas apareceram com diferença significativa em função do grupo. Foi também significativa a relação entre a ênfase percebida à meta aprender e a percepção de exigência de esforço ($r=0,26$; $p<0,001$), assim como entre a adoção das metas aprender e *performance*-aproximação ($r=0,51$; $p<0,001$) e o uso de estratégias de aprendizagem ($r=0,19$; $p<0,005$).

Com o objetivo de identificar eventuais relações entre os tipos de metas, o uso de estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico, Zenorini e Santos (2004)

realizaram uma pesquisa com 189 estudantes de uma universidade particular. Do total de participantes, 65 eram do gênero feminino e 124 do masculino, com média de idade de 23,2 anos. A Escala de Sensibilização às Diferentes Metas de Realização foi o instrumento utilizado para mensurar a motivação. Para as estratégias foi utilizada Escala de Estratégias de Aprendizagem, desenvolvida por Boruchovitch e Santos (2001). Além disso, utilizou-se uma planilha de rendimento acadêmico com a média geral das notas das disciplinas cursadas pelos participantes no 1º e 2º semestres do ano letivo anterior. Os resultados mostraram que a meta aprender se correlacionou positivamente e de forma significativa com as estratégias cognitivas simples ($r=0,348$; $p<0,001$), estratégias metacognitivas ($r=0,309$; $p<0,001$) e estratégias cognitivas complexas ($r=0,396$; $p<0,001$). Já entre a meta aprender e o desempenho acadêmico a correlação não foi significativa ($r=0,125$; $p<0,090$). Os dados também indicaram uma correlação significativa entre o desempenho acadêmico e o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas complexas ($r=0,238$; $p<0,001$) e metacognitivas ($r=0,234$; $p<0,001$), o que não ocorreu com o uso de estratégias cognitivas simples e estratégias afetivas. Na comparação com a variável gênero, verificou-se que as mulheres mostraram-se mais orientadas à meta aprender, utilizaram com maior frequência as estratégias de aprendizagem e apresentaram um maior desempenho acadêmico.

Machado (2005) também teve entre os objetivos de sua pesquisa a intenção de identificar fatores motivacionais relacionados ao uso de estratégias de aprendizagem. Participaram do estudo 171 estudantes do primeiro ano de três cursos superiores, de uma instituição de ensino no estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi o Inventário de Motivação e Estratégias em Cursos Superiores, composto por 95 itens, em escala *Likert* de sete pontos. Os itens do inventário correspondentes à motivação e ao uso de estratégias foram criados a partir do MSLQ. Dentre os principais resultados relativos à meta aprender

os escores foram altos entre todos os participantes e correlacionou-se positivamente com o uso de estratégias de aprendizagem mais elaboradas ($r=0,578$; $p<0,001$). O autor enfatiza que os estudantes orientados à meta aprender têm maior autocontrole sobre o processo de aprendizagem, utilizando dessa forma, estratégias de aprendizagem mais eficientes, tais como as metacognitivas.

Relacionar a adoção de metas de realização ao uso de estratégias de aprendizagem também fez parte dos objetivos do estudo de Accorsi (2005). Para a coleta de dados a autora elaborou um questionário contendo 65 itens, em escala *Likert* de cinco pontos, que avaliavam as razões para a escolha do curso, a adoção de metas de realização e o uso de estratégias de superfície e de profundidade. A escala foi aplicada em 217 estudantes dos cursos de Nutrição de 17 Instituições de Ensino Superior (IES). A consistência interna dos itens foi medida pelo alfa de Cronbach, tendo obtido 0,80 para as estratégias de superfície e 0,67 para as de profundidade. Em se tratando do uso de estratégias e sua relação com as metas, os resultados mostraram que os estudantes que adotavam mais a meta aprender também tinham preferência por estratégias de profundidade. Já aqueles estudantes com meta evitação do trabalho usavam mais as estratégias de superfície.

Em síntese, os resultados das investigações que relacionaram a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem apontam que existe uma correlação positiva entre a adoção da meta aprender e o uso de estratégias de aprendizagem. Além disso, os níveis mais altos de meta aprender se mostram associados a maiores níveis de autorregulação da aprendizagem. Algumas pesquisas, ainda que em número menor, também mostram correlações positivas da meta *performance*-aproximação com o sucesso acadêmico e o uso de estratégias de aprendizagem. Em contrapartida, quanto maior a orientação em *performance*-evitação menor é o uso da autorregulação e de estratégias de aprendizagem. A seguir, serão também

apresentadas pesquisas que relacionaram a motivação com outras variáveis, como por exemplo, a vida acadêmica, bem como as que buscaram diferenças da motivação em relação às variáveis sexo, série, faixa etária e outras.

Zanatto (2007) realizou uma pesquisa com o objetivo de conhecer o perfil motivacional de estudantes iniciantes e concluintes. Participaram da pesquisa 208 estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo de três instituições de ensino superior do norte do Paraná. O instrumento utilizado continha itens que avaliavam as orientações motivacionais na perspectiva da Teoria de Metas de Realização, a estrutura de metas de sala de aula e as estratégias auto-prejudicadoras. Os resultados revelaram que os estudantes apresentaram maior desempenho na meta aprender quando comparada à meta *performance*. Os homens obtiveram médias superiores em relação às mulheres. Na comparação entre as séries, os estudantes iniciantes se mostraram mais orientados à meta aprender em comparação aos estudantes concluintes, que apresentaram orientações motivacionais mais voltadas para a meta *performance*.

Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011) realizaram um estudo com o objetivo de identificar as relações entre a vida acadêmica e a motivação para aprendizagem. Além disso, verificaram as possíveis diferenças em razão do sexo, idade e curso dos estudantes. Participaram da pesquisa 239 universitários de diferentes cursos. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) e a Escala de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE). Entre os principais resultados destacam-se a correlação significativa e positiva entre a meta aprender e o fator habilidade do estudante ($r=0,216$; $p<0,001$) e negativa para os fatores envolvimento em atividades não obrigatórias ($r=-0,176$; $p<0,001$) e condições para o estudo e desempenho acadêmico ($r=-0,210$; $p<0,001$). A meta *performance*-aproximação correlacionou-se de forma significativa e positiva com o fator

condições para o estudo e desempenho acadêmico ($r=0,192$; $p<0,001$). Já a meta *performance*-evitação apresentou correlações positivas e significativas com os fatores compromisso com o curso ($r=0,127$; $p<0,001$) e condições para o estudo e desempenho acadêmico ($r=0,248$; $p<0,001$). Ainda, os dados apontaram diferenças significativas em relação ao sexo, em que os homens obtiveram médias superiores em relação às mulheres apenas no fator habilidade do estudante. Já as mulheres obtiveram maior desempenho nos fatores compromisso com o curso, condições para o estudo e desempenho acadêmico e no total da EAVA. Da mesma forma, no que se refere aos tipos de metas, os resultados novamente indicaram diferenças significativas para as mulheres na meta *performance*-aproximação e no total da escala. Quanto à idade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. No que diz respeito às diferenças relativas ao curso, o desempenho na EAVA apontou diferenças significativas nos fatores ambiente universitário e envolvimento em atividades não obrigatórias, enquanto que na EMAPRE, houve diferença estatisticamente significativa nas metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação.

Outra pesquisa que pode ser relatada é a de Santos, Mognon, Alcará e Lemos (no prelo), que entre os seus objetivos também buscou possíveis diferenças da motivação comparando os estudantes por sexo, faixa etária, semestre e área de conhecimento. Participaram da pesquisa 302 alunos universitários de duas universidades particulares do interior do estado de São Paulo, sendo 88 do sexo masculino e 214 do feminino, com média de idades de 24,1 anos. A motivação foi avaliada por meio de duas escalas, a Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U) e a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários (EMA-U). Considerando-se o foco desta pesquisa, serão mencionados apenas os resultados obtidos por meio da EMAPRE-U.

Sendo assim, os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo, em que as mulheres obtiveram médias superiores e diferenciaram-se dos homens nas metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação. Em relação à faixa etária, os estudantes com idades entre 22 e 25 anos obtiveram médias superiores na meta *performance*-evitação, enquanto que para os de 26 anos ou mais as maiores médias foram na meta *performance*-aproximação. Quanto à fase do curso as diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas, no entanto, destaca-se que os estudantes do primeiro e segundo semestres obtiveram médias mais altas na meta *performance*-evitação, os do terceiro e quarto semestres na meta *performance*-aproximação e os estudantes do quinto e sexto semestres na meta aprender.

Quanto aos principais resultados das últimas pesquisas relatadas, pode-se observar que as mulheres tendem a apresentar as melhores médias na avaliação da motivação e que os estudantes no início do curso mostram-se mais voltados à meta aprender quando comparados aos concluintes. Na sequência, serão relatadas outras pesquisas acerca da motivação. Ressalta-se que os objetivos principais desses estudos estavam centrados nas propriedades psicométricas dos instrumentos.

Estudos da motivação em universitários na perspectiva da Teoria de Metas de Realização com foco nas propriedades psicométricas

Inicialmente mostra-se a pesquisa de Pérez Villalobos, Díaz Mujica, González-Pienda, Nuñez Pérez e Rosário (2009) que teve como principal objetivo conhecer as características psicométricas da Escala de Metas de Estudo. Participaram 542 estudantes chilenos do primeiro ano dos cursos de Medicina, Educação e Engenharia. A análise

fatorial identificou distribuiu os itens em três fatores, sendo o primeiro referente à meta aprender ($\alpha=0,83$), o segundo como metas de reforço social ($\alpha=0,86$) e o terceiro como metas de realização ($\alpha=0,77$), que explicaram 51% da variância total. Quanto à consistência interna da escala total encontrou-se um índice de 0,83. Os resultados permitiram concluir que a escala tem consistência interna suficiente e validade de construto adequada para explorar metas de estudo, tendo como base os três fatores encontrados. No entanto, segundo os autores, para um maior conhecimento das propriedades psicométricas da escala é recomendável a realização de novos estudos com amostras mais diversificadas. Vale mencionar que, os relatos a seguir referem-se à pesquisas brasileiras.

Com o objetivo de explorar evidências de validade para uma escala de avaliação das metas de realização, Zenorini, Santos e Bueno (2003) realizaram um estudo com 189 universitários, de diversos cursos de uma universidade particular do interior paulista. O instrumento utilizado foi a Escala de Sensibilidade às Diferentes Metas de Realização, desenvolvida por Midgley e cols. (1998) e traduzida por Zenorini (2002). Na análise fatorial as metas se agruparam diferentemente do previsto, separando os itens em apenas dois fatores, meta aprender e meta *performance*. A falta de percepção dos participantes da pesquisa em relação à diferença dos componentes aproximação e evitação da meta *performance*, segundo os autores, se configura em uma possível explicação para esses dados. A pontuação nas escalas de metas de realização e as médias das notas dos estudantes apresentaram uma correlação baixa e positiva com a meta aprender ($r=0,12$; $p<0,10$) e correlação negativa e estatisticamente significativa com a meta *performance* ($r=-0,17$; $p<0,005$).

Bueno e cols. (2007) investigaram as propriedades psicométricas da Escala de Sensibilidade às Diferentes Metas de Realização, por meio de pesquisa realizada com 156

estudantes de Psicologia, de duas universidades paulistas. A média de idade dos participantes foi de 22,3 anos. Na análise fatorial os dados apontaram quatro fatores com precisão de 0,57 a 0,86, sendo que o primeiro fator referente à meta *performance*-aproximação, o segundo à meta aprender, o terceiro e o quarto a aspectos distintos da meta *performance*-evitação. Os resultados confirmaram a estruturação das metas de realização em meta aprender, meta *performance*-aproximação e *performance*-evitação, porém os autores sugeriram a necessidade de novos estudos, para ampliar a compreensão em relação aos itens agrupados no fator três que dizem respeito a “considerar importante evitar uma consequência negativa” e os do Fator quatro que se referiam a “evitar uma ação que pudesse trazer uma consequência negativa”, que podem ser indicativos de que a meta *performance*-evitação possa se subdividir em dois fatores.

Outra pesquisa a esse respeito foi a de Zenorini e Santos (2010a), que construíram uma Escala de Motivação para a Aprendizagem. Para identificar as propriedades psicométricas dessa escala, as autoras fizeram um estudo com 739 estudantes do ensino médio de nove escolas, sendo 559 de escolas públicas e 180 de escolas particulares. O instrumento utilizado nessa pesquisa foi uma escala com 50 itens, no entanto, os resultados dos dados submetidos à análise dos componentes principais e à rotação *varimax* indicaram a exclusão de alguns dos itens, passando a versão final da escala a conter 28 itens, com três fatores, que explicaram 36,11% da variância. As cargas fatoriais das três subescalas, categorizadas em meta aprender, meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação, tiveram uma variação de 0,45 a 0,71, indicando uma grande prevalência de itens com carga fatorial satisfatória. A consistência interna dessas três subescalas, medida pelo alfa de *Cronbach*, apresentou índices de 0,80, 0,76 e 0,74, respectivamente, para meta aprender, meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação. Vale salientar que,

a partir desse estudo, as autoras adaptaram a escala para ser aplicada também em universitários.

Essa nova versão da Escala de Motivação para a Aprendizagem de Universitários (EMAPRE-U) de Zenorini e Santos (2010a) foi utilizada por Santos, Alcará e Zenorini (no prelo) em um estudo realizado com 429 universitários, com idade entre 18 e 44 anos. Além de buscar evidências de validade, por meio da estrutura interna dos itens, para a EMAPRE-U, as autoras também investigaram se havia diferença em relação às variáveis sexo, faixa etária e área do conhecimento. Na análise fatorial os resultados apontaram o agrupamento dos itens da escala em três fatores, correspondentes à meta *performance*-evitação, *performance*-aproximação e aprender, que explicaram 39,41% da variância. A consistência interna dos três fatores variou de 0,72 a 0,83. A análise correlacional entre os três fatores da escala indicou que houve uma correlação positiva moderada entre a meta *performance*-evitação e *performance*-aproximação ($r=0,41$; $p<0,001$). A meta aprender apresentou uma correlação de baixa magnitude com a meta *performance*-aproximação ($r=0,13$; $p<0,006$) e correlação nula com a meta *performance*-evitação ($r=-0,02$; $p=0,638$). No que se refere à comparação entre as metas e o sexo verificou-se uma diferença significativa na meta *performance*-aproximação, em que as mulheres obtiverem médias maiores quando comparadas às dos homens. Quanto à faixa etária, os estudantes mais velhos obtiveram pontuação inferior na meta aprender. Em se tratando da área de conhecimento dos cursos não foram encontradas diferenças significativas decorrentes da comparação entre eles. É importante mencionar que essa versão da EMAPRE-U foi a medida adotada neste estudo para a avaliação da motivação para a aprendizagem.

Para finalizar, vale salientar que, embora as pesquisas que estudam a motivação vêm alcançando notável evolução e algumas delas tem se preocupado com a construção e

aperfeiçoamento dos instrumentos, observa-se ainda, que nem todas as medidas utilizadas têm estudos dos parâmetros psicométricos, revelando assim, a necessidade de novas pesquisas que tenham entre os seus objetivos a busca de evidências de validade para os instrumentos que avaliam a motivação acadêmica.

Os diferentes aspectos abordados e os estudos descritos no decorrer do capítulo I, II e III revelam a importância das estratégias de aprendizagem, da compreensão de leitura e da motivação para o processo de aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento e a avaliação das orientações motivacionais, bem como das habilidades dos estudantes no que se refere ao uso de estratégias e à compreensão de leitura pode trazer contribuições valiosas para se entender as questões que influenciam o envolvimento e o desempenho dos estudantes nas atividades acadêmicas. Na sequência, será apresentado o delineamento da pesquisa, seguido da descrição dos estudos realizados.

CAPÍTULO IV

DELINEAMENTO DA PESQUISA

Conforme já referido nos capítulos anteriores, o uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura eficiente constituem-se em recursos fundamentais para a aprendizagem e bom desempenho acadêmico. Sendo que o desenvolvimento dessas habilidades demanda a aplicação de esforço, persistência e envolvimento com as atividades acadêmicas, requerendo assim, orientações motivacionais adequadas. Dessa forma, há a necessidade de se estabelecer meios adequados para a mensuração dessas habilidades, evidenciando-se assim, a importância de estudos que visem investigar evidências de validade para os instrumentos, de modo a torná-los mais seguros enquanto ferramentas para o diagnóstico e avaliação dos aspectos a que se propõem.

Ainda, vale mencionar que, a partir da literatura, percebe-se a relação da compreensão de leitura, do uso de estratégias de aprendizagem e da motivação com a aprendizagem. Sendo assim, buscou-se, neste estudo, investigar e explorar com maior profundidade as correlações existentes entre esses três construtos.

Nessa perspectiva, as questões que nortearam esta pesquisa centraram-se na investigação das características dos estudantes no que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem, habilidades para a compreensão de leitura e orientações motivacionais e na busca de evidências de validade para as medidas utilizadas na avaliação desses construtos. Pretendeu-se também examinar a existência de correlações significativas entre os escores obtidos nos instrumentos, bem como diferenças nas variáveis curso, série, sexo e faixa etária. Assim sendo, inicialmente foi realizado um estudo exploratório, denominado de

Estudo I, cujos dados do desempenho de parte dos participantes foram utilizados para o pré-teste. Num segundo momento, realizou-se o Estudo II, que consistiu no desenvolvimento de um programa de intervenção (Grupo Experimental) e na aplicação de um pós-teste (Grupo Experimental e Grupo Controle).

A fim de apresentar as informações de forma mais sistematizada, optou-se por incluir os objetivos da pesquisa nos tópicos a seguir, que descrevem, respectivamente, o Estudo I e II.

ESTUDO I - Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e orientações motivacionais em universitários – estudo exploratório

Inicialmente serão apresentados os objetivos, participantes e instrumentos utilizados no Estudo I, seguidos pela descrição dos procedimentos adotados. Na sequência, os resultados serão descritos, levando-se em consideração os objetivos desta pesquisa, e discutidos à luz da literatura.

Objetivos da pesquisa

Considerando-se a relevância de se identificar as habilidades relativas à compreensão de leitura e ao uso de estratégias de aprendizagem, bem como conhecer as orientações motivacionais dos estudantes dos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia, definiu-se os seguintes objetivos para o Estudo I:

- a) Verificar a compreensão de leitura, o uso de estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais em estudantes do curso de Biblioteconomia e Arquivologia de uma universidade pública estadual da região sul do Brasil;
- b) Explorar eventuais diferenças relacionadas às variáveis curso, série, sexo e faixa etária;
- c) Explorar a relação entre o desempenho em compreensão de leitura, uso de estratégias de aprendizagem e motivação.

Participantes

Os participantes do Estudo I foram os estudantes de 1ª a 4ª série dos cursos de Biblioteconomia e Arquivologia de uma universidade pública estadual da região sul do Brasil. A amostra foi composta 110 estudantes, de ambos os sexos, com idade média de 27 anos e 4 meses ($DP=8,66$). A idade mínima foi de 18 anos e a máxima de 54. Do total de estudantes 75 (68,2%) eram do sexo feminino e 35 (31,8%) do sexo masculino. Na distribuição por curso houve predominância para o curso de Biblioteconomia, com uma frequência de 72 (65,5%), enquanto que para o curso de Arquivologia foram 38 (34,5%) participantes. Na Tabela 1 e 2 podem ser visualizados, respectivamente, os dados referentes a distribuição por faixa etária e por série.

Tabela 1.

Distribuição dos estudantes por faixa etária (N=107)

Faixa etária	Número de estudantes por curso/faixa etária				Número Total	Percentual Total (%)
	Biblioteconomia		Arquivologia			
	Número	(%)	Número	(%)		
Até 21 anos	20	29	12	43	32	30
De 22 a 24 anos	17	24	9	24	26	24
25 anos ou mais	33	47	16	33	49	46
Total	70	100%	37	100%	107	100%

Inicialmente, vale mencionar que o total de estudantes distribuídos na Tabela 1 difere do total da amostra pelo fato de que alguns participantes não terem informado sua idade. Seguindo-se os dados da Tabela 1 verifica-se que praticamente a metade dos estudantes está na faixa de 25 anos ou mais. Salienta-se que os estudantes foram agrupados por faixa etária baseando-se na classificação proposta por Trueman e Hartley (1996). De acordo com esses autores os universitários podem ser classificados em três faixas etárias, a saber, de 17 a 21 anos (tradicionais), de 22 a 25 anos (intermediários) e de 26 anos ou mais (maduros). A seguir, na Tabela 2 estão os dados quanto à distribuição dos estudantes por curso e série.

Tabela 2.
Distribuição dos estudantes por série (N=110)

Série do curso	Número de estudantes por curso/série		Número Total	Percentual Total (%)
	Biblioteconomia	Arquivologia		
1ª. série	22	19	41	37
2ª. série	19	0	19	17
3ª. série	14	13	27	25
4ª. série	17	6	23	21
Total	72	38	110	100%

De acordo com os dados da Tabela 2 observa-se que a maior frequência de participantes foi referente aos estudantes da primeira série. Isso ocorreu tanto no curso de Biblioteconomia como no de Arquivologia.

Instrumentos

Teste de Cloze

Para o teste de Cloze foi utilizado o texto ‘Desentendimento’ de Luis Fernando Veríssimo (1995). O texto contém 250 vocábulos e foi estruturado com a omissão de todo quinto vocábulo, num total 46 lacunas a serem preenchidas. A pontuação varia de 0 a 46,

sendo atribuído 1 ponto para cada acerto e 0 para os erros. O critério para a pontuação foi o literal, que considera como correta a palavra exata que foi omitida.

As propriedades psicométricas desse teste foram identificadas por Santos e cols. (2002), em um estudo com 612 estudantes ingressantes de quatro cursos de uma universidade particular. A idade dos participantes variou de 17 a 52 anos ($M=21,9$; $DP=4,9$), sendo que predominou o sexo feminino (67,8%). A precisão do instrumento medida pelo alfa de Cronbach apresentou um coeficiente de 0,82. Os autores também observaram um bom ajuste ao modelo de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item. Além desse, outros estudos realizados com esse mesmo teste, no contexto universitário, confirmaram evidências de validade e precisão como medida de avaliação da compreensão de leitura (Oliveira & Santos, 2005; Oliveira & Santos, 2008).

Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem

A Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem foi elaborada por Santos e Boruchovitch (2011) e consiste em 36 itens organizados em forma de escala *Likert*. Os itens referem-se ao modo como os estudantes costumam estudar ou se preparar para uma avaliação e estão distribuídos em três fatores. O *Fator 1 – Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva* contém 24 itens e é composto por um conjunto de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas existentes na literatura (Exemplos de item: *selecionar as ideias principais do texto; identificar o quanto você está ou não aprendendo*); o *Fator 2 – Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais* compõe-se de oito itens e refere-se ao conjunto de estratégias orientadas para o controle e o manejo dos estados internos e das variáveis contextuais que interferem na aprendizagem autorregulada (Exemplo de item: *manter a calma diante de tarefas difíceis*); e no *Fator 3 –*

Autorregulação Social são quatro itens relativos às estratégias orientadas às formas de aprendizagem que envolvem a relação e a interação com o outro, a exceção do pedido de ajuda ao professor, que integra o Fator 1, por se tratar de um tipo de ajuda mais específica e intencionalmente orientada (Exemplo de item: *estudar em grupo*). Quanto às respostas, cada item possui quatro opções de resposta, com as seguintes pontuações: sempre (3 pontos), às vezes (2 pontos), raramente (1 ponto) e nunca (0 ponto). A pontuação total varia de 0 a 108.

A escala foi aplicada em 1490 estudantes universitários e apresentou alta consistência interna aferida pelo alfa de *Conbrach* ($\alpha = 0,88$). Quanto à consistência das subescalas, no Fator 1 o alfa de *Conbrach* foi de 0,87, no Fator 2 $\alpha = 0,70$ e no Fator 3 $\alpha = 0,65$. É importante esclarecer que os estudos de validade, por meio da estrutura fatorial da escala ainda se encontram em andamento.

Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários - (EMAPRE-U)

A Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U), elaborada por Zenorini e Santos (2010a), é uma versão adaptada da Escala de Motivação para a Aprendizagem utilizada em estudantes do ensino médio, também desenvolvida pelas mesmas autoras. As adaptações realizadas referem-se ao tipo de linguagem utilizada nos instrumentos, como por exemplo, a substituição dos termos ‘tarefas escolares’ para ‘tarefas acadêmicas’. A EMAPRE-U contém 28 itens e foi construída à luz da Teoria de Metas de Realização. Esses itens, estruturados numa escala *Likert* com três opções de resposta – concordo (3 pontos), não sei (2 pontos) e discordo (1 ponto), estão divididos da seguinte forma: 12 para *meta aprender* (Exemplo de item: *faço minhas tarefas acadêmicas porque estou interessado nelas*), sete para a *performance-aproximação* (Exemplo de item: *é*

importante para mim fazer as tarefas melhor que os meus colegas) e nove para a *performance-avoidance* (Exemplo de item: *não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente*). Conforme já mencionado no Capítulo III deste estudo, as propriedades psicométricas e evidências de validade da EMAPRE-U foram investigadas por Santos, Alcará e Zenorini (no prelo), que encontraram índices aceitáveis de precisão e de validade. Quanto à consistência interna das três subescalas, os coeficientes obtidos foram os seguintes: meta aprender $\alpha=0,72$, meta *performance*-aproximação $\alpha=0,82$ e meta *performance*-evitação $\alpha=0,83$. A escala total obteve um coeficiente de $\alpha=0,82$. Quanto à análise fatorial, foram obtidos três fatores, correspondentes à meta *performance*-evitação, *performance*-aproximação e aprender, com autovalor acima de dois, que explicaram 39,41% da variância total dos dados.

Procedimentos para o Estudo I

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa foram agendadas as aplicações dos instrumentos, mediante a concordância do Colegiado e professores dos cursos. O Estudo I foi realizado no mês de junho de 2011 e consistiu na aplicação do Teste de Cloze e das Escalas de Estratégias e Motivação para a Aprendizagem. Participaram dessa fase os estudantes de 1^a a 4^a série dos cursos de Biblioteconomia e Arquivologia.

Antes do início da coleta de dados foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), com a explanação dos objetivos deste estudo. Foi dada aos participantes a liberdade para não responderem, caso não concordassem com a pesquisa. Aos que aderiram à participação foi solicitado o preenchimento e assinatura do Termo e, em seguida, foram aplicados os instrumentos.

No momento da distribuição dos instrumentos foram fornecidas oralmente as instruções quanto ao preenchimento. Somado a isso, também foi solicitado aos participantes a leitura das instruções constantes em cada instrumento. Para evitar o efeito fadiga, os instrumentos foram organizados em cadernos em ordem aleatória. A aplicação ocorreu de forma coletiva, em período normal de aula e foi realizada pela própria proponente desta pesquisa. O tempo médio gasto para o preenchimento dos instrumentos foi de aproximadamente 55 minutos.

Resultados do Estudo I

Com o propósito de atender aos objetivos desta pesquisa, os dados coletados foram analisados, utilizando-se de provas de estatística descritiva e inferencial. As provas de estatística descritiva permitiram a visualização do desempenho dos participantes nos instrumentos utilizados, enquanto que as provas inferenciais possibilitaram a identificação das relações e diferenças entre as medidas estudadas.

Inicialmente os resultados das três medidas foram submetidos ao teste *Shapiro-Wilk*, visando verificar a normalidade da distribuição dos escores, o que foi detectado nas três medidas: Cloze ($W=0,992$; $p=0,734$), Estratégias ($W=0,988$; $p=0,449$) e Metas de Realização ($W=0,982$; $p=0,149$). Dando prosseguimento à análise, serão apresentados os dados referentes à avaliação das habilidades dos participantes quanto à compreensão de leitura, ao uso de estratégias de aprendizagem e às orientações motivacionais. Na sequência, serão apresentados os demais resultados de acordo com os objetivos desta pesquisa. Sendo assim, na Tabela 3 podem ser visualizados os resultados da estatística descritiva referente aos três instrumentos utilizados.

Tabela 3.
Estatísticas descritivas dos escores dos três instrumentos de todos os participantes

Medidas	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cloze	110	9	34	21,98	4,36
Meta Aprender	107	19	36	29,23	3,72
Meta <i>Performance</i> -Aproximação	105	9	25	13,98	4,15
Meta <i>Performance</i> -Evitação	109	7	21	9,65	3,27
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	110	24	69	45,96	8,99
Autorregulação dos Recursos Internos e Externos	110	7	23	15,73	3,59
Autorregulação Social	110	1	12	6,61	2,28
Total Estratégias de Aprendizagem	110	41	96	68,29	12,30

As habilidades de compreensão de leitura foram avaliadas tomando-se como base o desempenho obtido no teste de Cloze, sendo que a pontuação dos estudantes nesse teste pode variar de 0 a 46 pontos. Conforme se pode verificar na Tabela 3, a média no Cloze obtida neste estudo foi 21,98, com um desvio padrão de 4,36. A pontuação mínima foi de 9 acertos e o máxima 34.

As orientações motivacionais foram medidas pela Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários, sendo que os estudantes obtiveram uma média maior na meta aprender ($M=29,23$; $DP=3,72$). Em se tratando do uso de estratégias de aprendizagem, que foi avaliada por meio da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem, a pontuação varia de 0 a 108 pontos. A média obtida no total de estratégias foi de $M=68,29$, sendo a pontuação mínima 41 e a máxima 96. Analisando-se as médias obtidas nos fatores, observa-se que a maior média foi para o fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva ($M=45,96$; $DP=8,99$).

Considerando-se o segundo objetivo do Estudo I, exploraram-se pelo teste *t* de *Student* eventuais diferenças relacionadas às variáveis: curso, sexo, faixa etária e série. Os dados obtidos no que refere ao curso constam da Tabela 4.

Tabela 4.
Resultados da comparação das pontuações médias em relação à variável curso

Escalas	Curso	N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Cloze	Biblioteconomia	72	22,11	4,23	0,415	0,680
	Arquivologia	38	21,74	4,63		
Meta aprender	Biblioteconomia	70	29,19	3,70	-0,181	0,857
	Arquivologia	37	9,32	3,79		
Meta <i>performance</i> -aproximação	Biblioteconomia	69	13,72	4,05	-0,822	0,414
	Arquivologia	36	14,44	4,36		
Meta <i>performance</i> -evitação	Biblioteconomia	71	9,39	3,04	-1,061	0,293
	Arquivologia	38	10,13	3,65		
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	Biblioteconomia	72	46,46	8,99	0,792	0,431
	Arquivologia	38	45,03	9,03		
Autorregulação dos Recursos Internos e Externos	Biblioteconomia	72	16,08	3,61	1,449	0,151
	Arquivologia	38	15,05	3,51		
Autorregulação Social	Biblioteconomia	72	6,88	2,37	1,783	0,078
	Arquivologia	38	6,11	2,02		
Total Estratégias de Aprendizagem	Biblioteconomia	72	69,44	12,51	1,387	0,169
	Arquivologia	38	66,11	11,73		

Observa-se na Tabela 4 que as diferenças podem ser atribuídas ao acaso, visto que em todas as comparações $p > 0,05$. Verifica-se apenas uma diferença marginalmente significativa em se tratando da autorregulação social ($t = 1,387$; $p < 0,078$), sendo que a maior média foi obtida pelos participantes do curso de Biblioteconomia.

O teste *t* de *Student* foi novamente utilizado para averiguar as diferenças em relação ao sexo. Os dados podem ser visualizados na Tabela 5.

Tabela 5.
Resultados da comparação das pontuações médias em relação à variável sexo

Escalas	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Cloze	Masculino	35	21,57	5,67	-0,575	0,568
	Feminino	75	22,17	3,61		
Meta aprender	Masculino	35	29,71	3,42	0,970	0,335
	Feminino	72	29,00	3,85		
Meta <i>performance</i> -aproximação	Masculino	33	14,64	4,41	1,074	0,288
	Feminino	72	13,67	4,02		
Meta <i>performance</i> -evitação	Masculino	35	9,26	3,39	-0,848	0,400
	Feminino	74	9,84	3,22		
Autorregulação Cognitiva e	Masculino	35	45,63	9,59	-0,257	0,798

Metacognitiva	Feminino	75	46,12	8,75		
Autorregulação Recursos Internos e Externos	Masculino	35	16,43	3,69	1,379	0,173
	Feminino	75	15,40	3,52		
Autorregulação Social	Masculino	35	6,71	2,28	0,330	0,743
	Feminino	75	6,56	2,29		
Total Estratégias de Aprendizagem	Masculino	35	68,77	12,35	0,279	0,781
	Feminino	75	68,07	12,35		

Os resultados apresentados na Tabela 5 revelaram não existir diferença estatisticamente significativa nas médias referentes à variável sexo. Para complementar a análise, a comparação das médias quanto ao sexo também foi realizada por tipo de curso. Os dados podem ser visualizados na Tabela 6.

Tabela 6.

Resultados da comparação das pontuações médias em relação à variável sexo por tipo de curso

	Escalas	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Biblioteconomia	Cloze	Masculino	23	20,96	5,15	-1,419	0,165
		Feminino	49	22,65	3,66		
	Meta aprender	Masculino	23	29,22	3,81	0,049	0,961
		Feminino	47	29,17	3,69		
	Meta <i>performance</i> -aproximação	Masculino	22	14,18	4,36	0,614	0,543
		Feminino	47	13,51	3,93		
	Meta <i>performance</i> -evitação	Masculino	23	9,35	3,80	-0,078	0,938
		Feminino	48	9,42	2,65		
	Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	Masculino	23	45,22	10,46	-0,735	0,467
		Feminino	49	47,04	8,26		
	Autorregulação Recursos Internos e Externos	Masculino	23	16,22	3,74	0,211	0,834
		Feminino	49	16,02	3,59		
	Autorregulação Social	Masculino	23	7,26	2,43	0,931	0,357
		Feminino	49	6,69	2,35		
Total Estratégias de Aprendizagem	Masculino	23	68,70	13,18	-0,337	0,738	
	Feminino	49	69,80	12,31			
Arquivologia	Cloze	Masculino	12	22,75	6,63	0,730	0,478
		Feminino	26	21,27	3,42		
	Meta aprender	Masculino	12	30,67	2,38	1,829	0,076
		Feminino	25	28,68	4,20		
	Meta <i>performance</i> -aproximação	Masculino	11	15,55	4,59	0,975	0,342
		Feminino	25	13,96	4,26		
	Meta <i>performance</i> -evitação	Masculino	12	9,08	2,53	0,938	0,164
		Feminino	26	10,62	4,02		

Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	Masculino	12	46,42	8,05	0,681	0,502
	Feminino	26	44,38	9,53		
Autorregulação Recursos Internos e Externos	Masculino	12	16,83	3,73	2,095	0,050
	Feminino	26	14,23	3,14		
Autorregulação Social	Masculino	12	5,67	1,55	-1,028	0,312
	Feminino	26	6,31	2,20		
Total Estratégias de Aprendizagem	Masculino	12	68,92	11,15	1,033	0,312
	Feminino	26	64,81	11,99		

De acordo com os dados da Tabela 6, para o curso de Biblioteconomia não foram encontradas diferenças significativas relativas à variável sexo. Já para o curso de Arquivologia a diferença entre homens e mulheres na Autorregulação de Recursos Internos e Externos a diferença foi estatisticamente significativa ($t=2,095$; $p<0,050$), sendo a maior pontuação para os homens. Observa-se também no curso de Arquivologia uma diferença marginalmente significativa na meta aprender ($t=1,829$; $p<0,076$), sendo que novamente a pontuação maior foi para os homens.

Para a verificação de possíveis diferenças entre as faixas etárias adotou-se como procedimento a Análise de Variância (ANOVA). Os dados encontram-se na Tabela 7.

Tabela 7.

Análise de variância para comparar as médias entre a faixa etária no geral

Escalas	<i>F</i>	<i>p</i>
Cloze	0,681	0,508
Meta aprender	1,306	0,275
Meta <i>performance</i> -aproximação	0,118	0,889
Meta <i>performance</i> -evitação	1,242	0,292
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	1,842	0,164
Autorregulação dos Recursos Internos e Externos	2,375	0,098
Autorregulação Social	1,668	0,194
Total Estratégias de Aprendizagem	1,880	0,158

Nota-se, com base nos resultados expostos na Tabela 7, que na comparação das médias obtidas pelos estudantes nos três instrumentos e a faixa etária não houve diferenças estatisticamente significativas. Destaca-se que apenas para na autorregulação dos recursos internos e externos aparece uma diferença marginalmente significativa [$F(2,106)=2,375$;

$p=0,098$]. Mesmo não tendo se diferenciado do ponto de vista da estatística, os estudantes da faixa dos 25 anos ou anos foram os que obtiveram melhor desempenho no teste de Cloze ($M=22,55$). Na escala de avaliação da motivação também se observou que os participantes de 25 anos ou mais pontuaram melhor na meta aprender ($M=29,67$). Já na meta *performance*-aproximação ($M=14,35$) e *performance*-evitação ($M=10,58$) a maior pontuação ficou para os estudantes da faixa dos 22 a 24 anos. Na avaliação do uso de estratégias de aprendizagem também se percebeu que os estudantes de 25 anos ou mais obtiveram maior pontuação no fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva ($M=47,43$), Autorregulação de Recursos Internos e Externos ($M=16,51$) e na escala total de estratégias ($M=70,31$). E na Autorregulação Social os estudantes de até 21 anos foram os que apresentaram pontuação mais alta ($M=7,35$).

Ainda, realizou-se a análise da variância (ANOVA) em relação à faixa etária por tipo de curso. Os dados estão distribuídos na Tabela 8.

Tabela 8.

Análise de variância para comparar as médias entre a faixa etária por tipo de curso

Curso	Escalas	<i>F</i>	<i>p</i>
Biblioteconomia	Cloze	0,075	0,928
	Meta aprender	2,456	0,094
	Meta <i>performance</i> -aproximação	0,095	0,909
	Meta <i>performance</i> -evitação	0,773	0,466
	Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	1,490	0,233
	Autorregulação dos Recursos Internos e Externos	1,144	0,325
	Autorregulação Social	1,194	0,309
	Total Estratégias de Aprendizagem	1,210	0,305
Arquivologia	Cloze	3,179	0,054
	Meta aprender	0,278	0,759
	Meta <i>performance</i> -aproximação	0,074	0,929
	Meta <i>performance</i> -evitação	1,662	0,205
	Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	0,592	0,559
	Autorregulação dos Recursos Internos e Externos	1,212	0,310
	Autorregulação Social	0,649	0,529
	Total Estratégias de Aprendizagem	0,730	0,489

Ao se tratar do curso de Biblioteconomia, os resultados apresentados na Tabela 8 mostram que não houve diferença significativa quando comparadas as faixas etárias. Foi encontrada apenas uma diferença marginal na meta aprender [$F(2,67)=2,456$; $p=0,094$]. No que diz respeito ao curso de Arquivologia a ANOVA indicou uma diferença estatisticamente significativa no Cloze [$F(2,36)=3,179$; $p=0,054$]. No entanto, embora tenha havido essa diferença significativa, o teste *post-hoc* de *Tukey* não diferenciou os grupos. A ANOVA também foi utilizada para averiguar se havia diferenças em relação às séries. A tabela 9 apresenta o resultado dessa análise no geral.

Tabela 9.

Análise de variância para comparar as médias entre as séries no geral

Escalas	<i>F</i>	<i>p</i>
Cloze	0,540	0,656
Meta aprender	0,950	0,419
Meta <i>performance</i> -aproximação	3,139	0,029
Meta <i>performance</i> -evitação	1,035	0,380
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	0,472	0,703
Autorregulação dos Recursos Internos e Externos	0,181	0,909
Autorregulação Social	1,174	0,323
Total Estratégias de Aprendizagem	0,357	0,784

Os dados mostrados na Tabela 9 revelam existir diferença estatisticamente significativa apenas na meta *performance*-aproximação em relação às séries [$F(3,104)=3,139$; $p=0,029$]. Na sequência recorreu-se ao teste *post-hoc* de *Tuckey* para identificar quais agrupamentos se diferenciavam na meta *performance*-aproximação. A

Tabela 10 apresenta o resultado obtido.

Tabela 10.

Agrupamento por série e pontuação média na meta performance-aproximação no geral

Agrupamento por série	N	Agrupamento por alfa = 0,05	
		1	2
3ª. série	25	12,04	
2ª. série	19	13,84	13,84
4ª. série	22	14,09	14,09
1ª. série	39		15,21
<i>p</i>		0,290	0,640

Pode-se verificar, na Tabela 10, que o grupo de estudantes da 3ª série obteve uma pontuação média significativamente mais baixa do que os da 1ª série. As pontuações das demais séries não se diferenciaram. No que diz respeito aos resultados das outras duas subescalas da motivação as diferenças detectadas podem ser atribuídas ao acaso. Contudo, observou-se que na meta aprender as médias das quatro séries foram próximas, sendo que os estudantes da 1ª e 3ª série obtiveram médias mais altas ($M=29,85$) e ($M=29,46$), respectivamente. Na meta *performance*-aproximação a 1ª série obteve a maior média ($M=15,21$), seguida da 2ª e 4ª série com médias similares ($M=13,84$) e ($M=14,09$), respectivamente. Já na meta *performance*-evitação os estudantes da 4ª série apresentaram média mais alta ($M=10,35$).

Com relação à compreensão de leitura e uso de estratégias de aprendizagem, também se observou médias distintas entre as séries, mesmo que não tenham apresentado nível significativo. No teste de Cloze os estudantes da 3ª. série obtiveram maior desempenho ($M=22,85$) e na escala de avaliação das estratégias o melhor desempenho ficou para os estudantes da 4ª. série, sendo as médias assim distribuídas: Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva ($M=47,09$), Autorregulação Social ($M=7,26$) e na escala total de estratégias ($M=70,17$). Já no fator Autorregulação dos Recursos Internos e Externos a maior média foi para os estudantes da 2ª. série ($M=16,16$). Adicionalmente, realizou-se a análise de variância para investigar as diferenças em relação às séries por tipo de curso. Os dados estão dispostos na Tabela 11.

Tabela 11.

Análise de variância para comparar as médias entre as séries por tipo de curso

Curso	Escalas	<i>F</i>	<i>p</i>
Biblioteconomia	Cloze	0,594	0,621
	Meta aprender	0,487	0,693
	Meta <i>performance</i> -aproximação	1,018	0,391
	Meta <i>performance</i> -evitação	0,688	0,562
	Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	0,630	0,598
	Autorregulação dos Recursos Internos e Externos	0,183	0,908
	Autorregulação Social	1,180	0,324
	Total Estratégias de Aprendizagem	0,558	0,645
Arquivologia	Cloze	0,194	0,825
	Meta aprender	2,463	0,100
	Meta <i>performance</i> -aproximação	3,845	0,032
	Meta <i>performance</i> -evitação	1,106	0,342
	Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	0,109	0,897
	Autorregulação dos Recursos Internos e Externos	0,309	0,736
	Autorregulação Social	0,327	0,723
	Total Estratégias de Aprendizagem	0,030	0,971

De acordo com os dados da Tabela 11, a análise de variância em relação às séries e por tipo de curso também identificou uma diferença estatisticamente significativa para meta *performance*-aproximação, nesse caso especificamente para o curso de Arquivologia [$F(2,35)=3,845$; $p=0,032$]. Novamente, para verificar como as séries se diferenciavam recorreu-se aos testes *post-hoc* de *Tukey*, porém o teste não diferenciou os grupos.

Na sequência, serão apresentados os resultados referentes ao terceiro objetivo que consistiu em verificar a relação entre os desempenhos nas três medidas utilizadas nesta pesquisa. Para tanto, foram realizadas provas de correlação de *Pearson*, cujos resultados encontram-se na Tabela 12.

Tabela 12.

Coefficientes de correlações de Pearson (r) entre os três instrumentos e entre as subescalas das estratégias e da motivação

Escalas		1	2	3	4	5	6	7	8
1 Cloze		-							
2 Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	<i>r</i>	-0,02	-						
	<i>p</i>	0,861							
3 Autorregulação Recursos Internos e Externos	<i>r</i>	0,17	0,59**	-					
	<i>p</i>	0,083	<0,001						
4 Autorregulação Social	<i>r</i>	-0,12	0,34**	0,06	-				
	<i>p</i>	0,203	<0,001	0,552					
5 Total Estratégias Aprendizagem	<i>r</i>	0,01	0,96**	0,74**	0,46**	-			
	<i>p</i>	0,884	<0,001	<0,001	<0,001				
6 Meta aprender	<i>r</i>	0,15	0,48**	0,44**	-0,01	0,48**	-		
	<i>p</i>	0,130	<0,001	<0,001	0,931	<0,001			
7 Meta <i>performance</i> -aproximação	<i>r</i>	0,15	0,01	0,14	-0,180	0,01	0,14	-	
	<i>p</i>	0,120	0,892	0,160	0,066	0,909	0,166		
8 Meta <i>performance</i> -evitação	<i>r</i>	-0,14	-0,08	-0,15	-0,02	-0,10	-0,13	0,03	-
	<i>p</i>	0,141	0,417	0,115	0,845	0,291	0,198	0,761	

Com base nos dados da Tabela 12, é possível observar que as correlações entre os fatores da escala de estratégias com a escala total foram positivas, com magnitudes que variaram de moderada a forte ($r=0,46$ a $0,96$). Da mesma forma, a autorregulação cognitiva e metacognitiva apresentou correlação positiva e significativa com autorregulação dos recursos internos e externos ($r=0,59$) e autorregulação social ($r=0,34$). A meta aprender também se correlacionou de forma positiva e significativa com autorregulação cognitiva e metacognitiva ($r=0,48$), autorregulação dos recursos internos e externos ($r=0,44$) e com a escala total das estratégias ($r=0,48$). Os demais fatores não apresentam correlações significativas. Vale ressaltar que a análise dos valores de magnitude de correlação aqui adotada foi feita com base em Dancey e Reydy (2006). A discussão desses resultados, bem como dos dados apresentados anteriormente será apresentada na próxima seção.

Discussão dos Resultados do Estudo I

A discussão dos resultados do Estudo I será apresentada de acordo com objetivos desta pesquisa, que consistem em: (a) verificar a compreensão de leitura, o uso de estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais em estudantes do curso de Biblioteconomia e Arquivologia de uma universidade pública estadual da região sul do Brasil; (b) explorar eventuais diferenças relacionadas às variáveis: curso, série, sexo e faixa etária e (c) verificar a relação entre o desempenho em compreensão de leitura, uso de estratégias de aprendizagem e motivação. Destaca-se que os dados serão discutidos com base nas teorias que embasaram esta pesquisa, bem como com os resultados de outros estudos já descritos nos capítulos anteriores.

Conforme anteriormente mencionado, a leitura é uma das principais atividades do estudante universitário e para a sua compreensão diferentes habilidades linguísticas e cognitivas são demandadas. Assim sendo, a compreensão de leitura é um processo complexo, que além da decodificação e do reconhecimento das palavras, também depende do conhecimento prévio, da experiência, da memória, da capacidade de realizar inferências, do uso de estratégias de aprendizagem e do interesse e motivação do leitor (Kintsch & van Dijk, 1978; Lencastre, 2003; Santos & Oliveira, 2004; Singer & Donlan, 1982; Sternberg, 2008; Witter, 2010; entre outros).

Neste estudo, no que diz respeito à compreensão de leitura, a média ($M=21,98$) obtida pelos participantes quando comparadas a pontuação total do Cloze (46 acertos) mostra que esses estudantes não atingiram 50% de acertos. Seguindo os níveis estabelecidos por Bormuth (1968) a média obtida equivaleria a 47,8% do total de acertos, indicando que os estudantes encontram-se no nível instrucional de leitura, no qual o leitor pode alcançar a

compreensão por meio da mediação ou instrução do professor. É importante salientar que esse resultado é inferior ao que se espera do estudante universitário, que deveria encontrar-se no nível independente, que se caracteriza pelo estudante que possui autonomia na leitura. Esse dado é coerente com diversas pesquisas já realizadas com estudantes universitários, que também identificaram que o nível de compreensão de leitura dos universitários estava aquém do desejado (Boruchovitch, Santos & Oliveira, 2007; Calderón Ibañez & Quijano Peñuela, 2010; Cunha, 2009a; Cunha & Santos, 2006; Joly & Paula, 2005; Martins, Santos & Bariani, 2005; Santos & cols., 2006; Silva & Santos, 2004; entre outros).

Considerando-se a etapa de escolarização, o fato dos universitários não apresentarem um nível adequado de compreensão revela o despreparo desses estudantes ao ingressarem na universidade e, conseqüentemente, potencializa a preocupação quanto a sua atuação como cidadão e como futuro profissional. Silva e Witter (2008) atribuíram algumas possíveis causas para esse quadro de falta de competência na leitura, dentre os quais se destacam as deficiências nos níveis de ensino fundamental e médio, o desconhecimento ou uso inadequado de estratégias de aprendizagem, a baixa auto-eficácia, a falta de autocontrole e de concentração, a desatenção, o vocabulário insuficiente, entre outras. Aliado a isso, no caso específico da amostra utilizada nesta pesquisa, pode-se também mencionar as características do estudante noturno, que na maioria dos casos, trabalha o dia todo, chega na universidade cansado e tem pouco tempo para se dedicar às leituras e estudos. Em decorrência disso, o sucesso nas atividades acadêmicas é, na maioria das vezes, dependente do planejamento do tempo, da organização do ambiente para o estudo e da atribuição de metas acadêmicas, fatores esses que nem sempre são levados em conta pelos estudantes.

Em se tratando do uso de estratégias, observa-se que a média obtida na escala total ($M=68,29$) foi um pouco superior a 50% da pontuação máxima, visto que poderia chegar a 108 pontos. Entre os fatores, a autorregulação cognitiva e metacognitiva ($M=45,96$) obteve maior média foi. Esse fator refere-se às estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. As cognitivas podem ser consideradas as estratégias mais simples utilizadas para processar ou compreender os conteúdos, tais como destacar ou sublinhar partes de um texto, tomar notas durante a aula, identificar as ideias principais e a estrutura de um texto, elaborar resumos, entre outras. Já as estratégias metacognitivas envolvem a reflexão sobre o próprio aprendizado e auxiliam o estudante a planejar o uso de estratégias cognitivas. O planejamento, a regulação e o monitoramento do estudo são as principais ações que caracterizam as estratégias metacognitivas (Boruchovitch e Santos, 2006; Dembo, 1994; Pintrich & Garcia, 1991; Weinstein & Mayer, 1986).

O resultado relativo ao uso de estratégias de aprendizagem neste estudo foi similar à pesquisa de Zenorini e Santos (2004), que encontraram maior frequência no uso de estratégias metacognitivas, seguidas das cognitivas. Zamora, Rubilar e Ramos (2004), em pesquisa realizada com estudantes chilenos, verificaram um desempenho alto no que se refere ao uso das estratégias metacognitivas, revelando uma maior familiaridade dos estudantes com as estratégias que estimulam o pensamento e a criatividade. Igualmente, Portilho (2005) encontrou uma frequência alta no uso de estratégias metacognitivas em estudantes universitários paranaenses.

Quanto à frequência menor encontrada na autorregulação social ($M=6,61$) infere-se que esse resultado pode também ter reflexo do estudo noturno, levando-se em conta que nesse fator estão incluídos itens referentes às estratégias orientadas às formas de aprendizagem que envolvem a relação e a interação com o outro. Conforme mencionado, o

estudante noturno em sua maioria trabalha durante o dia e tem pouco tempo para se reunir com os colegas para realizar os trabalhos acadêmicos ou discutir sobre o conteúdo das disciplinas.

De forma geral, levando-se em conta o contexto atual dos estudantes universitários, que tem demonstrado desempenhos inferiores ao desejável para essa etapa de escolarização (Oliveira & Santos, 2005; Santos & cols., 2002; entre outros), ao que parece, as médias obtidas revelam que, mesmo abaixo do esperado, os participantes desta pesquisa utilizam as estratégias no decorrer de suas atividades acadêmicas.

Com relação às metas de realização observou-se uma predominância da meta aprender ($M=29,23$). Na perspectiva da Teoria de Metas, a meta aprender é vista como a melhor orientação motivacional. Quando voltados à essa meta os estudantes envolvem-se com o processo de aprendizagem, valorizam o esforço pessoal e buscam o crescimento intelectual (Ames, 1992; Bzuneck, 2004c; Middleton & Midgley, 1997; Zenorini & Santos, 2010b; entre outros). Resultados semelhantes relativos à meta aprender também foram encontrados por Machado (2005), Stefano (2002) e Zenorini e Santos (2004).

Com média bem inferior, a meta *performance*-aproximação foi a segunda maior média ($M=13,98$). Embora a orientação motivacional dos estudantes nessa meta seja mais voltada à demonstração de capacidade e competência perante os outros, vale mencionar que, conforme já referido anteriormente, a meta *performance*-aproximação pode apresentar efeitos positivos. De acordo com Pintrich e Schunk (1996) quando não orientado à meta aprender, a preocupação do estudante com a boa *performance* pode levar a aplicação de esforço e ao uso de estratégias cognitivas de aprendizagem. Por fim, a menor média obtida na meta *performance*-evitação ($M=9,65$) também pode ser destacado como um resultado

positivo, uma vez que a prevalência alta nesse tipo de meta indica que os estudantes evitam participar das atividades acadêmicas com medo de parecer incapaz ou inferior aos demais.

Em síntese, os dados desta pesquisa quanto às orientações motivacionais mostraram uma tendência para a meta aprender, seguida da meta *performance*-aproximação, sendo esse, a princípio, um indicativo de que os estudantes têm motivação para os estudos. Entretanto, vale mencionar que uma possível explicação para esse resultado poderia ser atribuída a desejabilidade social. De acordo com Zenorini e Santos (2004), muitas vezes ao participar da pesquisa o estudante pode considerar as expectativas sociais em relação a ele e isso o levaria a responder o que seria o desejável e não o que realmente representa suas atitudes frente aos estudos.

Os resultados da comparação das pontuações médias nos três instrumentos em relação ao curso não apresentaram diferenças significativas. Pode-se hipotetizar, a partir desse resultado, que em se tratando da compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação, os estudantes de ambos os cursos apresentam características semelhantes. Porém, ao se analisar o desempenho desconsiderando-se o nível de significância, as pontuações obtidas pelos participantes no teste de Cloze e na escala de estratégias de aprendizagem apontaram um desempenho maior para os estudantes de Biblioteconomia. Já na motivação, os estudantes de Arquivologia apresentaram um desempenho um pouco melhor na meta aprender e na meta *performance*-aproximação. Enquanto que na meta *performance*-evitação os estudantes de Biblioteconomia mostraram melhor desempenho.

Os resultados concernentes à comparação das pontuações médias nos três instrumentos em relação à variável sexo não mostraram diferenças significativas. No que se refere à compreensão de leitura, o estudo de Martins, Santos e Bariani (2005) também não encontrou diferenças significativas relativas ao sexo dos participantes. No entanto, mesmo

não tendo apresentado significância, observou-se no estudo citado e também nesta pesquisa, no curso de Biblioteconomia, uma média maior para as mulheres em relação à compreensão de leitura. Já no curso de Arquivologia a média no Cloze foi maior para os homens. O desempenho em compreensão de leitura maior para as mulheres também foi identificado por Silva e Santos (2004).

Já na avaliação da motivação, embora não tenha havido resultados estatisticamente significativos, o melhor desempenho nas três subescalas foi para os homens, tanto no geral, quanto na análise por curso. Vale mencionar que no curso de Arquivologia a meta aprender apresentou uma diferença marginalmente significativa. Esse dado é divergente dos encontrados em outras pesquisas, tais como a de Zenorini e Santos (2004) em que as mulheres apresentaram melhores resultados em relação à orientação de metas de realização e a de Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011) e Santos, Alcará e Zenorini (no prelo) que identificaram maior média das mulheres na meta *performance*-aproximação. Em contrapartida, os dados do estudo de Zanatto (2007) são coerentes com os achados desta pesquisa, em se tratando da meta aprender, cuja maior média foi para os homens.

Da mesma forma, no que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem, mesmo não havendo diferenças significativas, os homens obtiveram melhor desempenho no fator autorregulação de recursos internos e externos, na autorregulação social e na escala total. Enquanto que na autorregulação cognitiva e metacognitiva o maior desempenho foi para as mulheres. Quando analisadas as diferenças separando-se a amostra por curso, destaca-se que para o curso de Biblioteconomia as médias foram maiores para os homens na autorregulação de recursos internos e externos e na autorregulação social e maior para as mulheres na autorregulação cognitiva e metacognitiva permaneceram. Já na escala total, considerando-se o curso de Biblioteconomia a maior média ficou para as mulheres. No

curso de Arquivologia os homens só não obtiveram melhor pontuação na autorregulação social, sendo que a diferença na autorregulação de recursos internos e externos foi estatisticamente significativa.

A partir desses resultados, percebe-se uma tendência de melhores pontuações para os homens, podendo-se inferir que esses fazem mais uso das estratégias de aprendizagem, quando comparados às mulheres. Esses achados diferem dos encontrados por Bartalo e Guimarães (2006), Tavares e cols. (2003) e Yip (2007) em que as mulheres obtiveram maior desempenho no uso de estratégias de aprendizagem. Já na pesquisa de García (2000) as diferenças entre os sexos variaram nas diversas subescalas dos instrumentos utilizados. Nas estratégias de aprendizagem relativas ao interesse, atitudes para o estudo, gerenciamento do tempo, interrelação das ideias, enfoque superficial e estratégico o melhor desempenho foi para as mulheres. Em contrapartida, quando avaliados os estilos de aprendizagem, os homens obtiveram melhor desempenho no processamento profundo, que envolve o aprender de modo significativo e contextualizado.

Quanto às faixas etárias, na análise geral (ambos os cursos) não foram encontradas diferenças significativas, apenas uma diferença marginal na autorregulação de recursos internos e externos, com tendência maior para os estudantes de 25 anos ou mais. Na análise por curso, observou-se uma diferença marginalmente significativa na meta aprender dos participantes do curso de Biblioteconomia, sendo que os estudantes mais velhos foram os que obtiveram melhor desempenho. Já no curso de Arquivologia o desempenho foi diferenciado estatisticamente no teste de Cloze, no entanto, quando realizados os testes para verificar em quais faixas etárias estavam as diferenças, verificou-se que elas poderiam ser devidas ao acaso ($p > 0,05$). Isso pode ser justificável pelo próprio nível de significância que estava próximo do limite, bem como pela variância que foi um pouco maior que três

[$F(2,36)=3,178$; $p=0,054$]. Todavia, quando analisadas as médias, sem considerar o nível de significância, observou-se que os estudantes de 25 anos ou mais tiveram maior pontuação. Igualmente, ao se examinar as médias obtidas pelos estudantes no teste de Cloze por faixa etária em ambos os cursos, também se percebeu que a pontuação foi mais alta para os participantes de 25 anos ou mais.

Como não foram significativas as diferenças da compreensão de leitura em relação à faixa etária, a princípio pareceu que a idade não estaria entre os aspectos que interfeririam na pontuação dos estudantes. No entanto, como se pode observar, em um dos cursos foi praticamente significativa a diferença, revelando que esse é um aspecto que ainda precisa ser explorado em estudos futuros. Ainda com relação ao desempenho no Cloze por faixa etária, cita-se o estudo de Silva e Santos (2004) que também não encontrou diferenças estatisticamente significativas quando levou em conta a variável idade. Já na pesquisa de Cantalice e Oliveira (2009) os estudantes mais jovens (19 a 25 anos) apresentaram uma maior compreensão em leitura do que os mais maduros (26 a 48 anos).

No tocante às estratégias de aprendizagem o resultado encontrado no presente trabalho é similar aos verificados por Bartalo e Guimarães (2008), Cantalice e Oliveira (2009) e Joly e Paula (2005), que também não verificaram diferenças significativas entre o desempenho no uso de estratégias e a idade dos participantes. Contudo, ao se analisar as médias obtidas pelos participantes, não se levando em conta o nível de significância, pode-se perceber que os estudantes da faixa etária dos 25 anos ou mais obtiveram maior pontuação quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, quando comparados às demais faixas etárias. Nessa linha, Portilho (2005) encontrou entre os seus achados diferença significativa nas estratégias metacognitivas, sendo que os estudantes mais velhos foram os que apresentaram maiores índices de uso.

Em se tratando das metas de realização, vale mencionar que outros estudos verificaram diferenças significativas em relação à faixa etária. Pode-se citar, por exemplo, a pesquisa de Santos, Alcará e Zenorini (no prelo) em que os estudantes mais velhos apresentaram pontuação inferior na meta aprender e a de Santos, Mognon, Alcará e Lemos (no prelo) que encontrou diferenças significativas em relação à meta *performance*-aproximação com maior pontuação para os estudantes de idade intermediária (22 a 25 anos). Ressalta-se novamente que, embora não tenha sido significativo, nesta pesquisa os estudantes da faixa etária intermediária também tenderam mais à meta *performance*-aproximação, seguida da meta *performance*-evitação. Já os estudantes de 25 anos ou mais se mostraram mais orientados à meta aprender, o que difere do resultado encontrado por Santos, Alcará e Zenorini (no prelo), anteriormente mencionado.

Na comparação das médias obtidas pelos participantes no três instrumentos com as séries observou-se uma diferença estatisticamente significativa apenas na meta *performance*-aproximação, sendo que os estudantes da 3^a. série obtiveram uma pontuação inferior quando comparados às demais séries. Na análise por curso a diferença na meta *performance*-aproximação se manteve para o curso de Arquivologia, no entanto, os testes realizados não diferenciam os grupos. Novamente pode-se atribuir a isso o valor da variância, que foi abaixo de quatro ($F(2,35)=3,845$; $p=0,054$). No entanto, ao se comparar as médias, pode-se verificar que a 3^a. série manteve-se com a menor média e a 1^a. série apareceu com a maior. Embora divergente do aqui encontrado, vale mencionar o resultado da pesquisa de Santos, Mognon, Alcará e Lemos (no prelo), que mesmo não considerado estatisticamente significativo, identificou diferença na meta *performance*-aproximação, porém com médias mais altas para os estudantes do 3^o. e 4^o. semestres (equivalente a 2^a. série nesta pesquisa).

Conforme já referido, nas demais subescalas da motivação não foram encontradas diferenças significativas relativas às séries nesta pesquisa. Entretanto, ao se examinar as médias obtidas pelos participantes de ambos os cursos, pode-se constatar que na meta aprender os estudantes da 1^{a.} e da 3^{a.} série foram os que apresentaram melhor desempenho, com médias não muito distintas. Na meta *performance*-aproximação o melhor desempenho ficou com a 1^{a.} série, seguida da 2^{a.} e 4^{a.} série, que mostraram desempenho similares. Enquanto que, na meta *performance*-evitação os estudantes da 4^{a.} série apareceram com a maior média.

Cabe nesse momento uma reflexão em torno das diferenças encontradas na motivação quando comparados os desempenhos por faixa etária e série. Ao que parece, na amostra estudada há de fato uma tendência dos estudantes mais velhos declararem-se mais orientados à meta aprender. Isso porque quando se examinou a frequência de idade distribuída por série, observou-se que dos 49 estudantes de 25 anos ou mais que participaram deste estudo, 29 estão na 1^{a.} e 3^{a.} série, sendo essa uma possível justificativa para a meta aprender aparecer mais alta na 1^{a.} e 3^{a.} série e entre os mais velhos.

O desempenho maior na meta aprender por parte dos estudantes da 1^{a.} série e, em contrapartida, a média mais alta na meta *performance*-evitação para os estudantes da 4^{a.} série pode ser um indicativo de que os iniciantes estejam mais motivados para a aprendizagem quando comparados aos concluintes. O declínio na qualidade da motivação conforme os estudantes avançam nas séries também foi observado em outros estudos, como por exemplo, Alcará (2007), Jacobs e Newstead (2000), Stipek (1998), Zanatto (2007), entre outros.

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem, diferentemente deste estudo que não achou diferenças estatisticamente significativas relativas às séries, Portilho (2005) e

Santos e cols. (2006) encontraram desempenhos diferentes entre os estudantes iniciantes e concluintes. A primeira autora comparou o desempenho dos estudantes do 1º. e 4º ano e observou que os concluintes utilizavam mais a metacognição do que os estudantes que estavam iniciando o curso. Da mesma forma, o segundo estudo ao avaliar o desempenho dos participantes em diferentes tipos de estratégias de aprendizagem encontrou diferença na estratégia “relacionar a palavra ou oração com os conhecimentos prévios”, com médias maiores para os estudantes concluintes.

No caso desta pesquisa, quando novamente examinadas as médias dos participantes, embora sem significância estatística, também foi possível visualizar que os estudantes da 4ª. série obtiveram melhor desempenho quanto ao uso de estratégias de aprendizagem. As pontuações desses estudantes foram mais altas em praticamente todos os fatores e na escala total de avaliação das estratégias de aprendizagem. Esse pode ser um indicativo de que no decorrer do curso alguns aspectos como a maturidade e a experiência podem influenciar a percepção do estudante quanto à relevância de desenvolver e aprimorar suas habilidades relativas ao uso de estratégias de aprendizagem.

Em se tratando do desempenho no Cloze, de acordo com os dados já apresentados, nesta pesquisa não foram observadas diferenças significativas em relação às séries. Já no estudo de Santos e cols. (2006) o nível de compreensão de leitura foi significativamente maior para os estudantes do 4º. Ano. No caso desta pesquisa, ao se observar as pontuações obtidas pelos participantes, sem considerar o nível de significância, percebe-se que os estudantes da 3ª. série foram os que apresentaram melhor desempenho, em ambos os cursos. Estranhamente, os estudantes da 4ª. série apareceram em terceiro lugar, levando-se em conta as suas pontuações. Esse dado diverge do resultado em relação ao uso de estratégias de aprendizagem, que apresentou melhor desempenho entre os estudantes da 4ª.

série. Assim, novas pesquisas são requeridas, de modo a investigar com maior profundidade essas diferenças entre as séries.

Quanto à correlação, os resultados mostraram que os três fatores que compõem a escala de avaliação de estratégia de aprendizagem se correlacionaram de forma positiva e significativa com a escala total. O fator autorregulação cognitiva e metacognitiva mostra-se com a maior correlação e o fator autorregulação social com a menor. Ainda, a autorregulação cognitiva e metacognitiva se correlacionou positiva e significativamente com a autorregulação dos recursos internos e externos e autorregulação social. Esses dados indicam que os fatores estão associados entre si, tal como esperado, visto que são dimensões de um mesmo construto.

Ainda referente à correlação, destaca-se que a meta aprender se correlacionou de forma positiva e significativa com a autorregulação cognitiva e metacognitiva, a autorregulação dos recursos internos e externos e com a escala total das estratégias. Esses resultados são congruentes com os achados de várias outras pesquisas estrangeiras (Diseth, 2011; Kolic-Vehovec, Roncevic & Bajanski, 2007; Valle & cols., 2009) e brasileiras (Accorsi, 2005; Cardoso & Bzuneck, 2004; Machado, 2005; Stefano, 2002). As correlações entre a meta aprender e as estratégias de aprendizagem reforçam a importância de se promover entre os estudantes a motivação para a aprendizagem.

A esse respeito, vale mencionar que os estudantes quando orientados à meta aprender envolvem-se com o processo de aprendizagem, buscam novos conhecimentos e aplicam esforço nas tarefas acadêmicas, obtendo dessa forma maior autocontrole e autonomia em suas atividades. Como consequência, utilizam mais adequadamente as estratégias de aprendizagem. Nessa linha, Pintrich (1989) já alertava que as habilidades cognitivas não devem utilizadas de forma isolada da motivação, isso porque o estudante que dominar um

repertório de estratégias de aprendizagem e estiver desmotivado, pode não aplicá-las quando essas forem demandadas. Da mesma forma, o estudante que não dispôr de habilidades no uso das estratégias de aprendizagem não obterá o êxito necessário, mesmo se estiver motivado.

Dando sequência à análise da correlação, um dado que chamou atenção nesta pesquisa foi a falta de correlação significativa entre o desempenho no Cloze e na escala de avaliação das estratégias de aprendizagem. Concluiu-se, dessa forma, pela necessidade de novos estudos para que esse aspecto possa ser mais bem explorado. Vale mencionar que na pesquisa de Joly e Paula (2005) também não foi encontrada relação entre as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura, que atribuíram a essa falta de correlação ao baixo desempenho obtido pelos participantes no Cloze. Diferentemente da pesquisa de Cantalice e Oliveira (2009), que acharam correlação significativa entre os construtos em questão. No caso do presente estudo também se pondera que uma possível hipótese para a falta de relação entre a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem pode ser o próprio nível de compreensão de leitura dos estudantes (nível instrucional), bem como à forma com que usam as estratégias de aprendizagem. Embora tenha sido diagnosticada uma média razoável quanto ao uso de estratégias, esse uso pode ser insuficiente para tornar os estudantes competentes em leitura.

Em síntese, os resultados deste Estudo I, ainda que de forma exploratória, trazem algumas pistas no que diz respeito às características dos estudantes quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, ao nível de compreensão de leitura e às orientações motivacionais. Resumidamente no tocante à compreensão de leitura pode-se destacar que: (a) o desempenho obtido na compreensão de leitura foi baixo, indicando que os estudantes encontram-se no nível instrucional de leitura, sendo necessária a mediação ou instrução do

professor para a compreensão desejada; (b) a comparação do desempenho na compreensão de leitura relativo ao tipo de curso não foi significativamente diferente, no entanto, as pontuações obtidas no Cloze foram maiores para os estudantes de Biblioteconomia; (c) a comparação do desempenho na compreensão de leitura em relação à variável sexo não mostrou diferença significativa, porém observou-se no curso de Biblioteconomia uma pontuação maior para as mulheres e no curso de Arquivologia para os homens; (d) a comparação do desempenho na compreensão de leitura referente a faixa etária não indicou diferença significativa, mas quando examinadas as pontuações obtidas pelos participantes percebe-se que os estudantes de 25 anos ou mais obtiveram melhor desempenho; (e) a comparação do desempenho na compreensão de leitura em relação à série também não apresentou diferença significativa, porém os estudantes da 3ª. série obtiveram a melhor pontuação.

Os principais resultados referentes às estratégias de aprendizagem foram os seguintes: (a) o desempenho obtido com relação ao uso de estratégias de aprendizagem indica que os estudantes utilizam de forma razoável as estratégias de aprendizagem; (b) a comparação do desempenho no uso de estratégias de aprendizagem em relação ao tipo de curso não foi significativamente diferente, mas as pontuações indicaram melhor desempenho para os estudantes de Biblioteconomia; (c) na comparação do desempenho no uso de estratégias de aprendizagem levando-se em conta o sexo, as diferenças também não foram significativas, no entanto, observou-se melhor desempenho dos homens no fator autorregulação de recursos internos e externos, no autorregulação social e na escala total e para as mulheres no fator autorregulação cognitiva e metacognitiva; (d) a comparação do desempenho no uso de estratégias de aprendizagem em relação à faixa etária apontou apenas uma diferença marginalmente significativa na autorregulação de recursos internos e externos, com

tendência maior para os estudantes de 25 anos ou mais. Da mesma forma, nos demais fatores o desempenho também foi maior para os mais velhos; (e) a diferença do desempenho no uso de estratégias de aprendizagem relativo à série também não indicou diferença significativa, porém os estudantes da 4^a. série obtiveram a melhor pontuação.

No tocante à motivação, salienta-se os seguintes resultados: (a) a meta aprender apareceu como a orientação motivacional mais indicada; (b) a comparação da motivação em relação ao tipo de curso não mostrou diferenças significativas, no entanto, observou-se que os estudantes de Arquivologia mostraram-se mais voltados à meta aprender, seguida da meta *performance*-aproximação e os de Biblioteconomia são os que menos utilizam a meta *performance*-evitação; (c) a comparação da motivação relativa à variável sexo também não indicou diferença significativa, porém nas três subescalas os homens obtiveram melhor desempenho, sendo que no curso de Arquivologia houve uma diferença marginalmente significativa na meta aprender; (d) na comparação do desempenho na motivação em relação à faixa etária não houve diferença significativa, no entanto, os estudantes de 25 anos ou mais indicaram estar mais orientados à meta aprender; (e) a comparação da motivação por série indicou uma diferença significativa apenas na meta *performance*-aproximação, mostrando que os estudantes da 3^a. série obtiveram uma pontuação média significativamente mais baixa do que os da 1^a série.

Quanto às associações analisadas, os principais resultados foram: (a) correlação positiva e significativa dos três fatores da escala de avaliação de estratégia de aprendizagem com a escala total; (b) correlação positiva e significativa entre a autorregulação cognitiva e metacognitiva e a autorregulação dos recursos internos e externos e a autorregulação social; (c) correlação positiva e significativa da meta aprender com a autorregulação cognitiva e

metacognitiva, a autorregulação dos recursos internos e externos e escala total das estratégias.

Finalizando, salienta-se que os resultados, de forma geral, revelaram uma tendência de melhor desempenho nas três medidas para os estudantes mais maduros (25 anos ou mais). Vale destacar, que ao se analisar o número de estudantes por faixa etária, observou-se que quase metade dos participantes está na faixa dos 25 anos ou mais.

Ainda, pode-se hipotetizar a partir dos resultados desta pesquisa, que com relação à compreensão de leitura, o nível dos estudantes está abaixo do esperado para o contexto universitário (nível instrucional), que deveria ser constituído de estudantes com maior autonomia na leitura. Da mesma forma, no que tange às estratégias de aprendizagem, embora os dados mostrem uma tendência para o uso desses recursos, aventa-se a necessidade de uma maior conscientização em relação ao uso adequado e autorregulado das estratégias de aprendizagem. Essas constatações fortalecem a necessidade de se criar oportunidades para potencializar as habilidades cognitivas e metacognitivas desses estudantes. Principalmente, considerando-se que no decorrer dos cursos analisados não existem disciplinas específicas que trabalhem essas questões, torna-se primordial a disponibilização de programas, oficinas ou cursos de extensão tendo como foco o desenvolvimento das habilidades necessárias para compreensão de leitura, uso de estratégias de aprendizagem e, conseqüente, aprendizagem.

No tocante à motivação os dados mostraram uma tendência para a meta aprender, o que pode ser considerado um resultado bastante positivo, uma vez que quando orientados a essa meta, conforme já salientado no decorrer deste trabalho, o estudante apresenta um maior envolvimento com o processo de aprendizagem. Sendo assim, espera-se que os

reflexos positivos dessa orientação motivacional perdurem no decorrer da vida acadêmica desses estudantes.

No tópico seguinte será apresentado o Estudo II, com a descrição dos objetivos estabelecidos para ele, seguida da descrição dos participantes, instrumentos e procedimentos adotados. Na sequência, os dados são relatados e discutidos e, por fim, apresentam-se algumas considerações a respeito de ambos os estudos, bem como suas limitações e sugestões para pesquisas futuras.

ESTUDO II - Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e orientações motivacionais em universitários – estudo interventivo

Objetivos

Levando-se em conta os estudos relatados no decorrer dos capítulos anteriores, que, entre outras questões, ressaltaram a importância de se desenvolver atividades com vistas à promoção das habilidades necessárias ao uso de estratégias de aprendizagem, à compreensão de leitura e à motivação voltada para a aprendizagem, foi proposto e realizado um segundo estudo, denominado Estudo II, cujos objetivos foram os seguintes:

- a) Comparar o desempenho dos dois grupos (Grupo Experimental e Grupo Controle) em todas as medidas para identificar eventuais diferenças na situação de pré-teste;
- b) Estabelecer evidências de validade baseada em evidências de resultados experimentais do Teste de Cloze, da Escala de Estratégias de Aprendizagem e da Escala de Motivação para a Aprendizagem, tomando por base os desempenhos no pré e no pós-teste;
- c) Identificar evidência de validade para medidas que avaliam construtos relacionados;
- d) Buscar evidência de validade de critério pela comparação dos escores obtidos nos três instrumentos no pós-teste e, também, no rendimento acadêmico dos estudantes obtido depois (nota do segundo semestre).

Participantes

A partir da amostra do Estudo I formou-se um Grupo Experimental (GE) e um Grupo Controle (GC). O Grupo Experimental teve como participantes os estudantes da 1^a. série do curso de Biblioteconomia. Dos 49 estudantes matriculados nessa série, 46 participaram do GE. Desse total, foram excluídos 24 que não atenderam aos critérios de participação pré-estabelecidos, que foram os seguintes: a) participação no pré e pós-teste; b) participação em pelo menos quatro das cinco sessões da intervenção. Sendo assim, a amostra final do GE foi constituída por 22 estudantes, sendo 16 (72,7%) do sexo feminino e seis (27,3%) do sexo masculino. A média de idade foi de 25 anos e 2 meses ($DP=8,47$), sendo a mínima 18 e a máxima 51 anos .

Para a composição do Grupo Controle foram selecionados os estudantes da 1^a. série do curso Arquivologia. Sendo assim, o GC ficou constituído por 19 estudantes, sendo 11 (57,9%) do sexo feminino e oito (42,1%) do sexo masculino. A média de idade da amostra do GC foi de 27 anos e 7 meses ($DP=9,07$), variando de 18 a 45 anos.

Instrumentos e Materiais

Para o pós-teste, que também integrou o Estudo II, foram utilizados os mesmos instrumentos do Estudo I, a saber: o Teste de Cloze para a avaliação da compreensão de leitura, a Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem.

Além desses, também se utilizou o *Rendimento Acadêmico* dos estudantes que participaram do Grupo Experimental e do Grupo Controle. O rendimento acadêmico foi

avaliado a partir da média total das notas das disciplinas, obtidas pelos estudantes ao final do segundo semestre letivo. Essas notas foram fornecidas pela Divisão de Registros da Pró-Reitoria de Graduação, da instituição em que o estudo foi realizado.

Ainda, no decorrer do programa de intervenção, foram utilizados diferentes materiais preparados para as atividades reflexivas e práticas da intervenção. Primeiramente foram preparados *slides* com uma abordagem dos aspectos relativos aos três construtos trabalhados (compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação). Em seguida, para as atividades referentes à compreensão de leitura foram selecionados três textos disponíveis na literatura e preparado com a técnica de Cloze. Para as tarefas relativas a aplicação de estratégias de aprendizagem também foi selecionado um texto disponível na literatura. Já para as atividades concernentes à motivação, elaborou-se um exercício de reflexão sobre as diferentes Metas de Realização. A descrição detalhada desse material será feita a seguir.

Inicialmente apresenta-se uma breve descrição dos textos utilizados para as atividades práticas de compreensão de leitura. O primeiro texto intitulado ‘A organização da vida de estudos na universidade’, de autoria de Antônio Joaquim Severino, aborda a respeito das exigências da vida de estudos na universidade, levantando uma reflexão em torno das novas posturas que os estudantes devem adotar nessa nova etapa de sua formação escolar, tais como, a autonomia no processo de aprendizagem, a busca de diferentes recursos para apoiar seus estudos e a organização e disciplina para a rotina das atividades acadêmicas. O segundo texto intitulado de ‘Os caminhos noturnos do aprender’ foi adaptado do prefácio elaborado por Rubem Alves para o livro “Universidade à noite: fim ou começo de jornada”, de autoria de Maria Eugênia Castanho. Nesse texto, com formato de crônica, Rubem Alves ilustra o dia a dia dos estudantes trabalhadores e levanta uma série de indagações sobre as

pretensões desses estudantes. Já o terceiro texto, denominado de ‘Competência informacional’, foi um trecho extraído de um dos trabalhos de Helen Casarin, autora da área da Ciência da Informação e Biblioteconomia. A temática do texto é bastante explorada na área e levanta a relevância das atitudes e habilidades para lidar e interagir com o ambiente informacional, tendo em vista a busca do conhecimento e o aprendizado ao longo da vida. No momento da busca e seleção dos textos a proponente desta pesquisa procurou selecionar textos de leitura agradável, visando despertar o interesse dos estudantes pelas atividades e, principalmente, textos que trabalhassem com temáticas relacionadas ao conteúdo a ser refletido no decorrer da intervenção. Assim sendo, pode-se dizer que indiretamente os três textos abordaram aspectos relacionados às estratégias de aprendizagem.

No caso das atividades referentes ao uso de estratégias de aprendizagem selecionou-se um texto intitulado ‘Competência informacional e a formação do bibliotecário’, de autoria de Bernadete Campello e Vera Abreu. Esse texto trata de um tema que já foi abordado em um dos textos preparado com a técnica de Cloze – a competência informacional. Entre outras questões, é ressaltado no texto que para ser competente em informação a pessoa precisa ser capaz de reconhecer as suas próprias necessidades de informação e possuir habilidades para localizar, selecionar, avaliar e usar efetivamente a informação.

Conforme já mencionado, para a parte prática referente à motivação optou-se pela leitura e reflexão em torno dos diferentes tipos de orientações motivacionais. Dessa forma, elaborou-se uma lista com casos fictícios, que representam as atitudes de estudantes em relação às atividades acadêmicas em situações típicas de sala de aula.

Procedimentos para o Estudo II – Programa de Intervenção

Conforme já mencionado anteriormente, o programa de intervenção foi desenvolvido com os estudantes da 1ª série do curso de Biblioteconomia (Grupo Experimental). A intervenção teve o objetivo de promover a reflexão dos estudantes a respeito do uso de estratégias de aprendizagem, da compreensão de leitura e das orientações motivacionais e suas implicações nas atividades acadêmicas. Vale salientar que o programa de intervenção foi planejado e desenvolvido pela própria proponente desta pesquisa, que compõe o quadro de professores do curso de Biblioteconomia.

Optou-se por desenvolver as sessões no decorrer de uma das disciplinas da série em questão. Inicialmente essa opção foi influenciada pela falta de disponibilidade dos estudantes em comparecer às sessões de intervenção fora do horário normal das aulas. Aliado a isso, por meio de uma análise das ementas e conteúdos programáticos da grade curricular da 1ª. série, elegeu-se uma disciplina cujo conteúdo tinha uma relação direta com grande parte da temática a ser tratada na intervenção. A professora responsável pela disciplina se dispôs a colaborar, concedendo uma carga horária para a realização da intervenção. A partir disso, foi definido um cronograma de atividades, de comum acordo com a professora, de forma a não prejudicar o planejamento de suas aulas. A referida disciplina trabalha com o processo pertinente à leitura e análise documentária, atividade bastante comum entre as atribuições de um profissional bibliotecário. Tem o objetivo de desenvolver nos estudantes o processo de análise temática de documentos (materiais bibliográficos), síntese e representação da informação. Vale mencionar que para desenvolver essas habilidades a compreensão de leitura e o uso de estratégias de aprendizagem são requisitos fundamentais.

A intervenção ocorreu durante o mês de agosto de 2011 (início do segundo semestre do ano letivo). Foram realizadas cinco sessões, sendo que as quatro primeiras tiveram a duração de duas horas/aula e a quinta sessão teve a duração de quatro horas/aula, perfazendo um total de 12 horas/aula destinadas ao programa de intervenção. Antes da primeira sessão da intervenção a professora responsável pela disciplina iniciou suas atividades com a apresentação do conteúdo programático e algumas atividades pertinentes às primeiras aulas. Duas semanas após o início das aulas realizou-se a primeira sessão da intervenção. No primeiro momento a proponente deste estudo foi apresentada aos estudantes pela professora da disciplina, uma vez que não ministrava aulas para a referida turma. Aproveitou-se nessa ocasião para enfatizar aos estudantes a importância de sua participação no programa de intervenção para o aprimoramento das habilidades relativas à compreensão de leitura e ao uso de estratégias de aprendizagem, além de salientar que as atividades desse programa dariam suporte às futuras tarefas a serem desenvolvidas no decorrer da disciplina de Análise Documentária, bem como de várias outras que integram a grade curricular do curso.

As atividades do programa de intervenção, que serão minuciosamente apresentadas na sequência, foram elaboradas levando-se em conta as proposições de estudiosos do tema, dentre os quais se destacam Boruchovitch (2007), Boruchovitch, Costa e Neves (2005), Bzuneck (2010), Souza (2010), Valdés (2003) e outros. Todas as sessões tiveram objetivos específicos e as atividades foram planejadas de modo a atingir esses objetivos. De forma geral, com exceção da primeira, as demais sessões da intervenção foram divididas em três partes. Uma parte era destinada à apresentação e reflexão em torno dos conteúdos relacionados à compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação. Na outra foram propostas atividades práticas. Por fim, a sessão era encerrada com a correção do

exercício prático e uma discussão a respeito dos procedimentos adotados e dificuldades encontradas para a realização da atividade. Para o planejamento e desenvolvimento das atividades também se considerou uma sequência progressiva quanto ao nível de dificuldade.

Dessa forma, para as atividades que visaram a instrução quanto à compreensão de leitura, primeiramente elaborou-se uma apresentação (*slides*) com conteúdo que tratava da importância da leitura e os aspectos cognitivos envolvidos na sua compreensão. Para a parte prática adotou-se diferentes técnicas do Cloze. Inicialmente utilizou-se o texto preparado com a técnica de Cloze gradual, com três alternativas, em seguida o texto elaborado com a técnica de Cloze limitado, em que todas as palavras omitidas estavam dispostas aleatoriamente, em uma folha anexada ao texto. Na sequência, o terceiro texto que havia sido preparado com a técnica de Cloze gradual, com a omissão de todo 10º. Vocábulo, também foi utilizado. Ressalta-se que todo o material elaborado para as atividades (*slides* e textos com as atividades práticas) foi reproduzido e distribuído uma cópia para cada participante.

No tocante às atividades pertinentes ao desenvolvimento do uso de estratégias de aprendizagem, inicialmente elaborou-se uma apresentação (*slides*) com a finalidade de retomar os aspectos sobre as estratégias de aprendizagem já abordados na primeira sessão, bem como mostrar os diferentes tipos de estratégias encontrados na literatura, e ainda, refletir a respeito da sua relação com a compreensão de leitura. Para a parte prática referente às estratégias de aprendizagem foi extraído um trecho de um texto, já descrito anteriormente nos materiais. O texto foi utilizado nas duas tarefas referentes às estratégias de aprendizagem. As atividades propostas visavam o uso de algumas estratégias de aprendizagem. Na primeira tarefa solicitou-se aos estudantes a leitura do texto, seguida da

aplicação das estratégias de sublinhar e anotar as ideias principais e a segunda tarefa consistiu na elaboração de um resumo do texto.

As questões relativas à motivação foram abordadas, direta e indiretamente, em várias situações. Em se tratando do conteúdo pertinente à motivação fez-se uma apresentação teórica, em que a pesquisadora abordou os aspectos relacionados a essa temática na perspectiva da Teoria de Metas de Realização. Foram apresentados os diferentes tipos de metas e a sua influência no envolvimento com as atividades acadêmicas e, conseqüentemente, na aprendizagem. Para ilustrar os diferentes tipos de orientações motivacionais, foi proposto aos participantes um exercício prático. Essa atividade consistia na leitura de uma lista de atitudes de estudantes em relação às atividades acadêmicas em situações típicas de sala de aula. A partir da leitura e reflexão sobre essas atitudes, os estudantes deveriam identificar a que tipo de meta se referia cada uma delas.

Os aspectos concernentes à motivação também estiveram presentes, conforme será relatado mais adiante, na discussão promovida em torno da aplicação das estratégias de aprendizagem nas atividades das disciplinas futuras e na atuação profissional. Complementar a isso, em vários momentos a pesquisadora procurou elucidar a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura, bem como a importância de orientações motivacionais favoráveis para o desenvolvimento dessas habilidades cognitivas. Entre os aspectos envolvidos com a motivação, procurou-se igualmente refletir a respeito das estratégias de apoio afetivo, tais como, a atenção, a concentração, o controle da ansiedade, entre outros. Outra questão que também foi bastante enfatizada diz respeito à demanda de esforço e persistência para o uso de estratégias de aprendizagem. Para tanto, procurou-se discutir a respeito da importância das expectativas, das intenções e do estabelecimento de metas de estudo, assim como a percepção de valor

das atividades acadêmicas, salientando-se que esses são aspectos fundamentais para o envolvimento e interesse do estudante e, conseqüentemente, para um padrão motivacional favorável à aprendizagem.

A seguir, serão apresentadas detalhadamente as atividades realizadas nas sessões de intervenção. Mais uma vez destaca-se que o programa de intervenção foi realizado no mês de agosto de 2011 e, quanto ao tempo de duração de cada sessão, as quatro primeiras foram de duas horas/aula e a quinta sessão foi de quatro horas/aula, totalizando 12 horas/aula destinadas ao programa de intervenção. As sessões foram realizadas de forma consecutiva, sendo um encontro por semana. Vale mencionar que, ao final de cada sessão foram registradas as percepções da pesquisadora em torno das atividades desenvolvidas, que serviram de subsídios para as reflexões e avaliações dos procedimentos realizados.

Primeira sessão de intervenção

Inicialmente foi feita a apresentação da proposta de intervenção, com o detalhamento dos objetivos e dos procedimentos que seriam adotados no decorrer das cinco sessões. O objetivo dessa ação foi familiarizar os estudantes com o programa de intervenção. Também aproveitou-se para ressaltar o valor e os benefícios que as atividades do programa de intervenção poderiam trazer para o desenvolvimento das habilidades requeridas ao uso adequado de estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, tentou-se sensibilizar os estudantes quanto ao seu envolvimento e a sua participação nas tarefas a serem realizadas.

Em seguida, utilizando-se de *slides* em *power point*, foi feita uma apresentação que abordava os seguintes conteúdos: a) importância da leitura; b) processos cognitivos necessários para a compreensão de leitura; c) principais dificuldades para a compreensão de leitura; d) tipos de leitura; e) definição de estratégia de aprendizagem e sua relação com a

compreensão de leitura (ressalta-se que esse último tópico foi retomado em sessões posteriores). Essa apresentação teve o objetivo de provocar uma reflexão sobre a complexidade do processo de compreensão de leitura, bem como, a respeito da importância da compreensão e estratégias para uma aprendizagem eficiente. No tópico que tratou dos tipos de leitura foram mostrados rapidamente os diferentes tipos de leitura, como por exemplo, a leitura para a cidadania, a leitura para a profissionalização e atualização profissional e a leitura para a atuação profissional. Essa última, no caso do profissional bibliotecário, refere-se à leitura documentária, que conforme já foi destacado, está entre as atribuições desse profissional (leitor indexador).

Na sequência, solicitou-se aos estudantes que comentassem a respeito de sua percepção em relação à compreensão de leitura para as suas atividades acadêmicas e profissionais. Nesse momento houve uma boa interação entre a pesquisadora e os participantes. Alguns estudantes comentaram sobre a importância da compreensão, enquanto outros mencionaram que frequentemente não refletem a respeito desse processo, sendo que em determinadas situações as leituras são realizadas sem muita atenção e interesse. Essa primeira sessão foi encerrada com uma reflexão a respeito do valor da compreensão de leitura e a sua utilidade para as tarefas acadêmicas do presente e para as atividades futuras, seja nas séries subsequentes ou na atuação profissional.

Segunda sessão de intervenção

A primeira atividade dessa sessão foi retomar o conteúdo a respeito da importância da compreensão de leitura para a vida acadêmica e profissional já abordado na sessão anterior. A partir de uma breve discussão, prosseguiu-se com as atividades, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades relativas à compreensão. Nesse momento foi feita uma

explicação sobre a técnica de Cloze e sua utilização para o diagnóstico e desenvolvimento da compreensão de leitura. Em seguida, apresentou-se aos estudantes o texto ‘A organização da vida de estudos na universidade’, preparado segundo os padrões da técnica de Cloze gradual, com três alternativas, dentre as quais os estudantes deveriam escolher aquela que julgassem mais adequada para completar o sentido do texto. Antes do início da tarefa foram fornecidas as orientações gerais necessárias para a sua adequada execução. Explicou-se sobre as lacunas existentes no texto, bem como as palavras colocadas como alternativas de resposta. Na sequência, solicitou-se que cada participante fizesse uma leitura silenciosa de todo o texto, para em seguida iniciar o preenchimento das lacunas com as palavras que considerassem mais apropriadas para completar o texto.

Após o término da tarefa a pesquisadora fez a leitura do texto completo em voz alta e os participantes fizeram a correção do seu próprio texto, comparando as palavras escolhidas com as utilizadas na versão original do texto. Em seguida, foi proposta uma discussão a respeito dos resultados dessa atividade e levantada a percepção dos estudantes no que se referiu à tarefa, bem como às dificuldades encontradas para o preenchimento das lacunas. Nesse instante houve uma boa participação dos estudantes, que se mostraram interessados pela tarefa. A pesquisadora aproveitou esse momento para externar a sua satisfação em relação ao envolvimento dos estudantes e parabenizá-los pelo esforço empreendido na realização da tarefa. A pesquisadora finalizou essa sessão solicitando aos estudantes uma reflexão sobre a relação do conteúdo do texto com a sua própria vida de estudante. Ainda, indagou-os sobre a importância das estratégias de aprendizagem e, principalmente, do envolvimento, interesse e esforço para que eles consigam desenvolver as novas posturas e atitudes autônomas em relação ao processo de aprendizagem, citadas no texto utilizado para a tarefa.

Terceira sessão de intervenção

Inicialmente a pesquisadora resgatou os aspectos relativos à organização da vida de estudos trabalhados no texto da segunda sessão e mais uma vez mencionou sobre a importância das estratégias de aprendizagem para essa organização da vida de estudante. Enfatizou que para planejar e organizar a vida acadêmica é fundamental o estabelecimento de metas de estudo, de organização do tempo e do ambiente de estudo.

Em seguida, novamente foi feita uma apresentação, com o apoio de *slides*, mostrando algumas definições de estratégias de aprendizagem e os diferentes tipos de estratégias mencionados na literatura. Iniciou-se com as estratégias cognitivas (repetição, elaboração e organização) e depois explanou-se a respeito das estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação).

Na sequência, a pesquisadora enfatizou a importância das estratégias para a vida acadêmica e o estudo eficiente. Também procurou mostrar a aplicação das estratégias de aprendizagem nas atividades profissionais do bibliotecário, como por exemplo, no processo de classificação do assunto e na indexação do conteúdo dos materiais bibliográficos, atividades essas, que requerem estratégias de leitura e habilidades de compreensão. Nesse momento, comentou-se a respeito das demais disciplinas que focalizarão essas atividades profissionais no decorrer do curso, além da Análise Documentária já anteriormente mencionada. Essa menção das disciplinas futuras e da atuação profissional teve o objetivo de instigar os estudantes quanto à percepção da relevância das estratégias de aprendizagem. Igualmente, procurou-se mostrar o valor de utilidade das tarefas do presente para as atividades futuras, como por exemplo, as outras disciplinas do curso e a atuação profissional no mercado de trabalho. A consideração a respeito do valor de utilidade da tarefa deve-se ao fato de que a percepção das atividades do presente como instrumentais

para o alcance de metas futuras pode contribuir para um maior envolvimento e esforço do estudante na realização das atividades acadêmicas².

Em seguida, foi proposta a atividade prática. Os estudantes deveriam fazer a leitura de um pequeno texto (Competência Informacional e a Formação do Bibliotecário), sublinhar e anotar as ideias principais. Antes de iniciar a atividade de leitura a pesquisadora mencionou a respeito da importância da concentração e atenção no momento da leitura. Na sequência, forneceu algumas orientações para o bom desempenho da atividade. Primeiramente enfatizou a necessidade de se estabelecer um objetivo ou finalidade para a atividade, ou seja, pensar a respeito do que se pretende com aquela leitura. Depois destacou que antes de iniciar uma leitura é importante dar uma olhada no texto como um todo, procurando-se visualizar a sua estrutura e algumas pistas quanto ao conteúdo, como por exemplo, ler os títulos e subtítulos, resumos, quando se tratar de um artigo científico, sumários, quando se tratar de um livro, e outros. Ainda, a pesquisadora mencionou que para uma compreensão adequada, no decorrer da leitura os estudantes deveriam sublinhar as principais partes do texto (palavras ou trechos do texto); anotar as ideias principais ou as palavras-chave de cada parágrafo; tentar relacionar o conteúdo do texto com a sua experiência e seus conhecimentos anteriores; reler as partes que não compreender e quando necessário, consultar alguma fonte externa ao texto. A partir disso, os estudantes realizaram a leitura e a atividade solicitada. Ao final da tarefa foi solicitado aos participantes que comentassem sobre o conteúdo do texto e listassem as principais dificuldades encontradas.

² De acordo com Husmann, Derryberry, Crowson e Lomax (2004) o resultado da conexão entre a valorização de uma tarefa atual e uma meta futura denomina-se de instrumentalidade. A valorização de uma atividade determina a qualidade e a quantidade de esforço empenhado em sua realização. A importância da instrumentalidade para motivação foi levantada por Alcará e Guimarães (2010) em estudo realizado com universitários.

Nessa sessão da intervenção também foi realizada uma segunda atividade com a técnica de Cloze. O texto ‘Os caminhos noturnos do aprender’ foi preparado segundo os padrões da técnica de Cloze limitado. Nessa variação da técnica as palavras omitidas do texto foram dispostas, de forma aleatória, em uma folha anexada ao texto. O texto foi apresentado aos estudantes que deveriam completar as lacunas com as palavras que julgassem mais adequadas para completar o sentido do texto. Novamente, antes do início da tarefa foram fornecidas as orientações gerais necessárias para a sua adequada execução. Explicou-se sobre as lacunas existentes no texto, bem como as palavras omitidas que foram colocadas aleatoriamente na folha anexa ao texto. Como na atividade anterior, solicitou-se que cada participante fizesse uma leitura silenciosa de todo o texto, para em seguida iniciar o preenchimento das lacunas com as palavras omitidas. Finalizada a tarefa, a pesquisadora fez a leitura do texto completo em voz alta e os participantes procederam com a correção do seu próprio texto. Após a correção foi solicitado que aos estudantes refletissem a respeito dos seus caminhos noturnos do aprender (temática abordada no texto).

Para encerrar a sessão, foi feita uma discussão sobre o resultado das duas atividades realizadas, novamente com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes sobre o seu desempenho.

Quarta sessão de intervenção

Nesse encontro fez-se uma rápida revisão das estratégias de aprendizagem e em seguida indagou-se os estudantes quanto à frequência de uso daquelas estratégias apresentadas. Na sequência, procurou-se, mais uma vez, promover a reflexão em torno das orientações motivacionais e sua influência no desempenho acadêmico e aprendizagem. A pesquisadora mencionou a respeito da atenção, da concentração, do esforço e da

persistência necessários para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, ressaltando que isso requer a definição de metas de estudos. Acrescentou que quando o estudante tem a clareza quanto aos motivos e objetivos para o envolvimento nas tarefas acadêmicas, as metas de estudo são atingidas de maneira satisfatória.

Em seguida, procedeu-se a uma apresentação, com apoio de *slides*, da Teoria de Metas de Realização, abordando as diferentes orientações motivacionais na perspectiva dessa teoria (meta aprender, meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação). Após a apresentação discutiu-se a respeito das características dos estudantes orientados para uma ou outra meta e suas implicações para o contexto de aprendizagem. Na sequência, foi proposta uma atividade prática, cujo objetivo era novamente refletir sobre as diferentes orientações motivacionais. Para tanto, distribuiu-se aos estudantes a folha, com os pequenos casos fictícios, que representavam e ilustravam as características de estudantes com orientações motivacionais voltadas para meta aprender, *performance*-aproximação e *performance*-evitação. Sugeriu-se que os estudantes fizessem essa tarefa em equipe com os colegas que estavam mais próximos. A atividade consistiu na leitura de cada caso, seguida de uma reflexão a fim de identificar os aspectos positivos e negativos de cada comportamento explicitado nos casos. Por fim, foi solicitado aos estudantes que relacionassem cada caso a um dos tipos de meta.

Outra atividade realizada nessa sessão foi mais uma tarefa que exercitou a aplicação das estratégias de aprendizagem. Para essa tarefa foi solicitado aos estudantes que resgassem o texto ‘Competência Informacional e a Formação do Bibliotecário’, já utilizado na sessão anterior. Conforme já relatado, os estudantes já fizeram a leitura, sublinharam e destacaram as principais ideias abordadas no texto. Nesse momento, a tarefa consistiu em uma nova leitura, seguida da elaboração de um pequeno resumo do texto.

Antes do início da atividade, a pesquisadora reforçou a importância da releitura do texto para facilitar a elaboração do resumo. Ao término do horário da intervenção muitos estudantes ainda não haviam concluído o resumo, sendo assim, optou-se por discutir os resultados dessa atividade na próxima sessão.

Quinta sessão de intervenção

Conforme já relatado, essa sessão teve a duração de quatro horas/aula. Sendo assim, trabalhou-se com as atividades de intervenção nas duas primeiras aulas. Em seguida, fez-se um intervalo e nas duas últimas aulas foram aplicados os instrumentos referentes à motivação e às estratégias de aprendizagem e o teste de Cloze, constituindo-se o pós-teste do Grupo Experimental.

A primeira atividade da quinta sessão foi a discussão dos resultados da elaboração do resumo. Inicialmente, solicitou-se que os estudantes mencionassem as dificuldades encontradas, bem como o procedimento adotado para a realização do resumo. O objetivo dessa discussão foi promover a reflexão sobre as atitudes e habilidades dos estudantes em relação à realização da tarefa e a conscientização no que se refere aos seus próprios processos cognitivos, visando instigar a regulação e o monitoramento de seus desempenhos. Na sequência, alguns estudantes se prontificaram para fazer a leitura em voz alta de seu resumo e relataram suas percepções em relação à tarefa. Novamente, a percepção da pesquisadora no que diz respeito ao envolvimento dos estudantes com a atividade foi bastante positiva. Aproveitou-se, mais uma vez, para parabenizar os estudantes, de forma a valorizar o empenho e dedicação à atividade.

Depois foi realizada mais uma tarefa com a técnica de Cloze. A pesquisadora apresentou o texto intitulado de ‘Competência informacional’, preparado segundo os

padrões da técnica de Cloze gradual, com a omissão de todo 10º. vocábulo. Explicou aos participantes que nessa versão da técnica eles não teriam as opções de resposta como nos dois textos anteriores. Novamente foram fornecidas as orientações necessárias para a atividade. Após a leitura silenciosa do texto, os estudantes iniciaram o preenchimento das lacunas com as palavras que julgaram completar o sentido do texto. Nos mesmos moldes das outras duas atividades com a técnica de Cloze, a pesquisadora fez a leitura do texto em voz alta e os participantes fizeram a correção do seu próprio texto, comparando as palavras escolhidas com as utilizadas na versão original do texto.

Em seguida, foi feita a discussão dos resultados da atividade, em que os estudantes externalizaram suas dificuldades para o preenchimento das lacunas e compararam o seu desempenho nesse texto com o desempenho nos anteriores. Nesse momento, os participantes atribuíram algumas razões para o nível de dificuldade ter sido maior nesse último texto. Primeiramente elencaram a falta das alternativas de respostas disponíveis nas versões anteriores. Além disso, alguns estudantes comentaram a respeito do conteúdo do texto, que embora seja um tema bastante trabalhado na área, em virtude de estarem cursando a primeira série ainda não tiveram muito contato com essa temática, com exceção do texto lido na sessão de intervenção da semana anterior. Contrariamente, outros estudantes mencionaram que não tiveram muita dificuldade em relação ao conteúdo do texto, uma vez que já se sentiam um pouco familiar com a temática, tendo em vista as tarefas anteriores. A partir desse relato dos estudantes, percebeu-se *in loco* a relevância das experiências anteriores e do conhecimento prévio para uma compreensão de leitura eficiente, tão fortemente enfatizada pelos pesquisadores do tema.

A primeira parte da sessão foi finalizada com uma avaliação das atividades desenvolvidas. Inicialmente a pesquisadora agradeceu a participação de todos e novamente

manifestou a sua satisfação com o envolvimento dos estudantes nas atividades do programa. Em seguida, foi solicitado aos estudantes que fizessem uma avaliação escrita das atividades realizadas no decorrer das sessões de intervenção. Essa avaliação escrita pelos estudantes teve o objetivo de levantar pistas para uma avaliação qualitativa da contribuição das atividades para o desenvolvimento da compreensão de leitura, do melhor uso das estratégias de aprendizagem e do maior envolvimento dos estudantes com as atividades acadêmicas. Finalizada a avaliação fez-se um pequeno intervalo antes de prosseguir com o pós-teste.

Após o intervalo, o teste de Cloze referente à avaliação da compreensão de leitura e os instrumentos que avaliaram a motivação (Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários) e o uso de estratégias (Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem) foram distribuídos aos participantes. A aplicação foi realizada nos mesmos moldes do Estudo I, com a duração aproximada de 55 minutos.

Nesse momento fez-se o encerramento do programa de intervenção, sendo que novamente a pesquisadora agradeceu a participação dos estudantes. Em seguida, realizou-se uma pequena confraternização.

Procedimentos para o pós-teste com o grupo controle

Uma semana após o término do programa de intervenção, o teste de Cloze referente a avaliação da compreensão de leitura e os instrumentos que avaliaram a motivação (Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários) e o uso de estratégias (Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem) foram aplicados nos mesmos moldes do Estudo

I (que também serviu de pré-teste) aos participantes do Grupo Controle (estudantes da 1ª série do curso de Arquivologia).

Como no Estudo I, antes do início da coleta de dados foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), com a explanação dos objetivos da pesquisa. Aos estudantes que não concordassem com a pesquisa foi dada a liberdade para não participarem. Todos os presentes concordaram em participar, assim foi solicitado o preenchimento e a assinatura do Termo e, em seguida, foram distribuídos os instrumentos. Nesse momento, foram fornecidas oralmente as instruções gerais quanto ao preenchimento e também solicitado aos participantes a leitura das instruções constantes em cada instrumento. Ressalta-se que novamente, os instrumentos foram organizados em cadernos em ordem aleatória, para evitar o efeito fadiga. Os instrumentos foram aplicados no período normal de aula, de forma coletiva, e o tempo médio gasto para o preenchimento foi de aproximadamente 55 minutos. A aplicação foi realizada pela própria autora desta pesquisa.

Resultados do Estudo II

Com o propósito de atender aos objetivos do Estudo II, os dados coletados foram analisados, utilizando-se de testes da estatística não paramétrica especialmente em razão do tamanho dos dois grupos experimental e de controle. Várias foram as provas estatísticas às quais se recorreu, incluindo desde a prova de *Mann Whitney* para a comparação de dois grupos independentes, a de *Wilcoxon* para a comparação de grupos dependentes e também a de correlação de *Spearman*. Primeiramente, os dados foram analisados quantitativamente e, num segundo momento, realizou-se também uma análise de caráter mais qualitativo.

Dessa forma, inicialmente serão apresentados os dados referentes ao desempenho dos participantes dos Grupos Experimental e Grupo Controle, no tocante à compreensão de leitura, ao uso de estratégias de aprendizagem e às orientações motivacionais no momento do pré-teste para verificar se não havia diferenças iniciais que poderiam comprometer a análise dos resultados pós-intervenção. Na sequência, serão apresentados os demais resultados de acordo com os objetivos definidos para esta etapa da pesquisa.

Efeitos dos Procedimentos de Intervenção

Inicialmente, para atender ao primeiro objetivo do Estudo II, verificou-se, por meio da estatística descritiva, o desempenho dos estudantes no Teste de Cloze, na Escala de Estratégias de Aprendizagem e na Escala de Motivação para a Aprendizagem na situação de pré-teste. Para tanto, a fim de explorar a diferenças entre os grupos, foi realizado o teste *U de Mann-Whitney*. Os resultados referentes podem ser visualizados na Tabela 13.

Tabela 13.

Comparação do desempenho dos participantes dos Grupos Experimental e Controle nas três medidas, no momento do pré-teste

Medidas	Grupo Experimental (n=22)					Grupo Controle (n=19)					U	p
	Min	Max	M	DP	M Rank	Min	Max	M	DP	M Rank		
Cloze	16	27	22,23	2,77	21,43	13	29	21,47	4,67	20,50	199,50	0,803
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	24	69	47,59	9,75	23,39	31	57	45,26	6,14	18,34	156,50	0,169
Autorregulação Recursos internos e externos	7	22	16,09	4,05	22,61	10	22	15,26	3,47	19,13	173,50	0,350
Autorregulação Social	1	10	6,73	2,49	23,30	1	9	5,84	1,83	18,34	158,50	0,181

Total	41	91	70,41	13,9	23,07	46	82	66,37	9,19	18,61	163,50	0,234
Estratégias Aprendizagem												
Meta	19	34	29,38	4,17	19,95	26	36	30,37	2,65	21,11	188,00	0,754
Aprender												
Meta	9	22	14,33	4,71	17,67	10	25	16,22	4,64	22,72	140,00	0,166
Performance- Aproximação												
Meta	7	21	9,14	3,26	18,10	7	21	10,84	4,27	23,16	149,00	0,160
Performance- Evitação												

Observando-se os dados da Tabela 13 percebe-se que não há diferenças significativas entre os Grupos Experimental e de Controle quanto ao desempenho dos estudantes nas três medidas utilizadas no início da pesquisa (pré-teste). Observa-se uma tendência um pouco maior nas médias da compreensão de leitura e das estratégias de aprendizagem para o Grupo Experimental, enquanto que na motivação as médias foram maiores para o Grupo Controle. No entanto, as diferenças não foram suficientes para serem consideradas significativas do ponto de vista da estatística.

Tendo em vista o segundo objetivo deste estudo, que consistiu na busca de evidências de validade baseada em evidências de resultados experimentais do Teste de Cloze, da Escala de Estratégias de Aprendizagem e da Escala de Motivação para a Aprendizagem, buscou-se as diferenças intragrupos, a saber, as diferenças dos estudantes comparados com os dados que eles mesmos obtiveram no pré-teste em comparação ao pós-teste. Para tanto, utilizou-se a prova de *Wilcoxon Signed Ranks* (Teste de Sinal Z), que mostra o número de participantes que melhoraram seu desempenho, que permaneceram na mesma posição e que pioraram o desempenho no pós-teste. Na Tabela 14 são apresentados os resultados do grupo experimental.

Tabela 14.

Comparação intragrupo do desempenho dos participantes do Grupo Experimental no pré e no pós-testes em todas as medidas

Medidas	Ranks	Grupo Experimental			
		N	M por Ranks	Z	p
Cloze (pós-teste)	Negativos	7	6,64		
Cloze (pré-teste)	Positivos	12	11,96	-1,961	0,050
	Empates	3			
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (Pós-teste)	Negativos	9	7,28		
	Positivos	9	11,72	-0,876	0,381
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (Pré-teste)	Empates	4			
Autorregulação Recursos internos e externos (Pós-teste)	Negativos	11	8,77		
	Positivos	6	9,42	-0,957	0,339
Autorregulação Recursos internos e externos (Pré-teste)	Empates	5			
Autorregulação Social (Pós-teste)	Negativos	6	9,00		
	Positivos	10	8,29	-0,732	0,464
Autorregulação Social (Pré-teste)	Empates	6			
Total Estratégias Aprendizagem (Pós-teste)	Negativos	10	11,55		
	Positivos	12	11,46	-0,358	0,720
Total Estratégias Aprendizagem (Pré-teste)	Empates	0			
Meta Aprender (Pós-teste)	Negativos	2	7,50		
	Positivos	16	9,75	-3,091	0,002
Meta Aprender (Pré-teste)	Empates	2			
Meta <i>Performance</i> -Aproximação (Pós-teste)	Negativos	0	0,00		
	Positivos	20	10,50	-3,924	<0,001
Meta <i>Performance</i> -Aproximação (Pré-teste)	Empates	0			
Meta <i>Performance</i> -Evitação (Pós-teste)	Negativos	0	0,00		
	Positivos	9	5,00	-2,684	0,007
Meta <i>Performance</i> -Evitação (Pré-teste)	Empates	11			

Os dados da Tabela 14 revelam uma melhora significativa no desempenho dos estudantes do Grupo Experimental no que diz respeito à compreensão de leitura. As médias por *rank* mostram que 12 estudantes melhoraram seu desempenho do pré para o pós-teste.

Nos fatores das estratégias de aprendizagem, os dados mostram uma pequena melhora do pré para o pós-teste, porém essa diferença não foi considerada estatisticamente significativa. Já no desempenho referente à avaliação da motivação as diferenças apresentaram significância estatística nas três subescalas.

Ainda com relação aos desempenhos obtidos no Teste de Cloze, optou-se também por fazer uma análise do nível de compreensão de leitura a partir do número de acertos obtidos pelos estudantes. Para essa análise utilizou-se a proposta de níveis de compreensão de leitura elaborada por Bormuth (1971). De acordo com esse autor, conforme já mencionado no decorrer deste trabalho, o total de acertos obtido pelos estudantes pode ser classificado da seguinte forma: nível de frustração (até 44% de acertos); nível instrucional (44,1 a 57% de acertos) e nível independente (acima de 57% de acertos). Ressalta-se que no Teste de Cloze utilizado nesta pesquisa a pontuação variou de 0 a 46 acertos. A Tabela 15 mostra o total de acertos obtidos por cada um dos participantes do Grupo Experimental e o nível de compreensão de leitura no pré e pós-teste, a partir número de acertos obtidos.

Tabela 15.

Total de acertos e nível de compreensão de leitura no Grupo Experimental (6 subiram de nível)

Participantes Grupo Experimental	Total de acertos		Nível de compreensão	
	Pré-teste	Pós-Teste	Pré-teste	Pós-teste
01	20	23	Frustração	Instrucional
02	26	23	Instrucional	Instrucional
03	24	32	Instrucional	Independente
04	22	22	Instrucional	Instrucional
05	25	28	Instrucional	Independente
06	21	26	Instrucional	Instrucional
07	24	23	Instrucional	Instrucional
08	21	21	Instrucional	Instrucional
09	21	30	Instrucional	Independente
10	19	27	Frustração	Independente
11	18	23	Frustração	Instrucional
12	21	22	Instrucional	Instrucional

13	22	22	Instrucional	Instrucional
14	24	23	Instrucional	Instrucional
15	23	25	Instrucional	Instrucional
16	26	22	Instrucional	Instrucional
17	25	24	Instrucional	Instrucional
18	16	14	Frustração	Frustração
19	27	29	Independente	Independente
20	20	19	Frustração	Frustração
21	21	25	Instrucional	Instrucional
22	23	24	Instrucional	Instrucional

Pelos dados da Tabela 15, de forma geral, observa-se que a grande maioria dos estudantes encontra-se no nível instrucional nos dois momentos da pesquisa. Embora 12 estudantes tenham apresentado melhora na pontuação do pós-teste, conforme já visto anteriormente na Tabela 14, apenas seis aumentaram suficientemente para mudar de nível, considerando-se a proposta de Bormuth (1971). Separando os estudantes por níveis, percebe-se que no pré-teste cinco estudantes encontram-se no nível de frustração, sendo que três deles mudaram de nível no pós-teste, em que dois passaram para o nível instrucional e um passou para o nível independente. Dos 16 estudantes com nível instrucional no pré-teste, apenas três passaram para o nível independente no pós-teste. Os demais permaneceram no mesmo nível. Quanto ao nível independente no pré-teste, apenas um estudante obteve pontuação para tal e permaneceu nesse mesmo nível no pós-teste.

A prova de *Wilcoxon Signed Ranks* (Teste de Sinal Z) também foi realizada para o Grupo Controle. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 16.

Tabela 16.

Comparação intragrupo do desempenho dos participantes do Grupo de Controle no pré e no pós-testes em todas as medidas

Medidas	Grupo Controle				
	Ranks	N	M por Ranks	Z	p
Cloze (pós-teste)	Negativos	2	2,00		
Cloze (pré-teste)	Positivos	15	9,93	-3,454	0,001
	Empates	2			
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (Pós-teste)	Negativos	8	10,63	-0,881	0,378
	Positivos	8	6,38		
Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (Pré-teste)	Empates	3			
Autorregulação Recursos internos e externos (Pós-teste)	Negativos	6	7,25	-0,140	0,889
	Positivos	7	6,79		
Autorregulação Recursos internos e externos (Pré-teste)	Empates	6			
Autorregulação Social (Pós-teste)	Negativos	6	7,67	-0,817	0,414
	Positivos	9	8,22		
Autorregulação Social (Pré-teste)	Empates	4			
Total Estratégias Aprendizagem (Pós-teste)	Negativos	10	10,15	-0,262	0,793
	Positivos	9	9,83		
Total Estratégias Aprendizagem (Pré-teste)	Empates	0			
Meta Aprender (Pós-teste)	Negativos	7	8,86	-0,315	0,753
	Positivos	9	8,22		
Meta Aprender (Pré-teste)	Empates	3			
Meta <i>Performance</i> -Aproximação (Pós-teste)	Negativos	0	0,00	-3,727	0,000
	Positivos	18	9,50		
Meta <i>Performance</i> -Aproximação (Pré-teste)	Empates	0			
Meta <i>Perfomance</i> -Evitação (Pós-teste)	Negativos	8	9,19	-0,774	0,439
	Positivos	7	6,64		
Meta <i>Perfomance</i> -Evitação (Pré-teste)	Empates	3			

Analisando-se os dados da Tabela 16, pode-se verificar que no Grupo Controle os estudantes também apresentaram uma melhora significativa na compreensão de leitura. Quanto às estratégias de aprendizagem observa-se que o desempenho dos estudantes em alguns fatores foi inferior no pós-teste, embora sem significância estatística. No tocante à

motivação, percebe-se uma melhora significativa apenas na meta *performance*-aproximação.

Da mesma forma que no Grupo Experimental, para o Grupo Controle também se complementou os dados referentes ao desempenho no teste de Cloze com uma análise do nível de compreensão de leitura a partir do número de acertos obtidos pelos estudantes. Os resultados encontram-se na Tabela 17.

Tabela 17.

Total de acertos e nível de compreensão de leitura no Grupo Controle (6 subiram de nível)

Participantes Grupo Controle	Total de acertos		Nível de compreensão	
	Pré-teste	Pós-Teste	Pré-teste	Pós-teste
01	16	20	Frustração	Frustração
02	25	27	Instrucional	Independente
03	24	23	Instrucional	Instrucional
04	26	26	Instrucional	Instrucional
05	21	26	Instrucional	Instrucional
06	17	21	Frustração	Instrucional
07	26	29	Instrucional	Independente
08	20	20	Frustração	Frustração
09	22	24	Instrucional	Instrucional
10	24	26	Instrucional	Instrucional
11	29	32	Independente	Independente
12	24	29	Instrucional	Independente
13	17	19	Frustração	Frustração
14	14	22	Frustração	Instrucional
15	21	23	Instrucional	Instrucional
16	25	26	Instrucional	Instrucional
17	27	26	Independente	Instrucional
18	17	21	Frustração	Instrucional
19	13	15	Frustração	Frustração

Os resultados organizados na Tabela 17 mostram que um pouco mais da metade dos estudantes encontra-se no nível instrucional. Dos 15 quinze estudantes que apresentaram melhora na pontuação do pós-teste, apenas seis aumentaram no nível de compreensão. Dos sete estudantes que estavam no nível de frustração no pré-teste, três passaram para o nível instrucional no pós-teste e quatro permaneceram no nível frustração. Dos 10 estudantes

com nível instrucional no pré-teste três passaram para o nível independente no pós-teste. Dos dois que estavam no nível independente no pré-teste, um diminuiu para o nível instrucional e o outro permaneceu no mesmo nível no pós-teste.

Na sequência, serão apresentados os dados concernentes à análise da correlação. Definiu-se que primeiramente seriam informados os índices de correlação entre os escores dos instrumentos.

Correlação entre os escores dos instrumentos nos grupos experimentais e de controle

Considerando-se o terceiro objetivo deste estudo, que visava identificar evidência de validade para medidas que avaliam construtos relacionados, foram realizadas provas de correlação de *Spearman* com os escores alcançados no Cloze, na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem e na Escala de Avaliação da Motivação. Os dados relativos à correlação do Teste de Cloze com a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem, dos Grupos Experimental e Controle estão dispostos na Tabela 18.

Tabela 18.

Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre os escores do pós-teste do Cloze e das estratégias de aprendizagem do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)

Grupos		Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	Autorregulação Recursos Internos e Externos	Autorregulação Social	Total Estratégia	
Cloze	GE	ρ	-0,16	-0,39	-0,04	-0,25
		p	0,477	0,077	0,868	0,259
	GC	ρ	0,14	0,13	0,21	0,18
		p	0,577	0,602	0,397	0,457

Os dados da Tabela 18 não indicam correlações significativas entre a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem nos dois grupos, no momento do pós-teste. Apareceu apenas uma correlação marginalmente significativa e negativa entre a compreensão de leitura e a autorregulação de recursos internos e externos, no Grupo

Experimental. As correlações entre os escores obtidos pelos estudantes de ambos os grupos no Cloze e na Escala de Avaliação da Motivação podem ser visualizadas na Tabela 19.

Tabela 19.

Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre os escores do pós-teste do Cloze e da motivação do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)

Grupos		Meta aprender	Meta <i>performance</i> - aproximação	Meta <i>performance</i> - evitação	
Cloze	GE	ρ	0,27	-0,12	-0,33
		p	0,244	0,591	0,139
	GC	ρ	0,20	0,09	-0,36
		p	0,405	0,717	0,141

De acordo com os dados da Tabela 19, pode-se observar que as correlações entre a compreensão de leitura e a motivação também não foram significativas. Na Tabela 20 estão os índices de correlação e níveis de significância entre os escores da Escala de Avaliação da Motivação e da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem, obtidos pelos estudantes dos dois grupos.

Tabela 20. *Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre os escores do pós-teste da motivação e das estratégias de aprendizagem do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)*

Grupos		Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	Autorregulação Recursos Internos e Externos	Autorregulação Social	Total Estratégia	
Meta aprender	GE	ρ	0,69**	0,47*	0,14	0,72**
		p	<0,001	0,033	0,533	<0,001
	GC	ρ	0,56*	0,51*	-0,24	0,48*
		p	0,013	0,025	0,331	0,036
Meta <i>performance</i> - aproximação	GE	ρ	-0,03	-0,10	0,06	-0,12
		p	0,902	0,654	0,796	0,586
	GC	ρ	0,31	0,35	-0,19	0,27
		p	0,226	0,162	0,467	0,300
Meta <i>performance</i> - evitação	GE	ρ	0,09	0,34	0,22	0,11
		p	0,710	0,131	0,340	0,645
	GC	ρ	-0,38	-0,16	-0,25	-0,37
		p	0,116	0,530	0,312	0,127

Entre a motivação, mais especificamente na dimensão meta aprender, e o uso de estratégias de aprendizagem foram encontrados índices positivos e significativos de

correlação. Seguindo os dados da Tabela 20, verifica-se que a meta aprender se correlacionou significativamente e de forma positiva com praticamente todos os fatores da escala de estratégias de aprendizagem, com exceção da autorregulação social. Dentre os principais resultados, destaca-se o índice da correlação entre a meta aprender e o total de estratégias de aprendizagem no Grupo Experimental, que apresentou forte magnitude (0,72). Igualmente, a correlação da meta aprender com o fator autorregulação cognitiva e metacognitiva no Grupo Experimental também apresentou uma magnitude no limite superior do que é considerado moderada (0,68), segundo Dancey e Reid (2006)

Ainda, quanto ao Grupo Experimental, a meta aprender também se correlacionou significativamente com a autorregulação de recursos internos e externos, mas com magnitude moderada. Essas mesmas correlações significativas da meta aprender também apareceram no Grupo Controle, porém com índices de magnitude mais baixos, quando comparadas às do Grupo Experimental, especialmente no fator autorregulação cognitiva e metacognitiva e no total de estratégias.

As provas de correlação de *Spearman* também foram realizadas para verificar os níveis de correlação entre os escores obtidos no teste de Cloze e nas escalas de avaliação das estratégias e da motivação no pós-teste com o rendimento acadêmico dos estudantes no segundo semestre do curso. Essas análises foram feitas tendo em vista a busca de evidência de validade de critério pela comparação dos escores obtidos nos três instrumentos e no rendimento acadêmico (quarto objetivo deste estudo). Ressalta-se que o rendimento acadêmico refere-se a média geral de todas as disciplinas, obtida pelos estudantes no segundo semestre, após o programa de intervenção. Os resultados da correlação entre a compreensão de leitura e o rendimento acadêmico em ambos os grupos podem ser visualizados na Tabela 21.

Tabela 21.

Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre o rendimento acadêmico do 2º semestre e os escores no teste de Cloze do pós-teste, do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)

	Grupos		Cloze
Rendimento acadêmico 2º. semestre	GE	ρ	0,32
		p	0,148
	GC	ρ	0,47*
		p	0,041

Pode-se perceber, a partir dos dados da Tabela 21, que apenas no Grupo Controle o desempenho dos estudantes na compreensão de leitura se correlacionou de forma significativa (magnitude moderada) com o rendimento acadêmico. A seguir, na Tabela 22, serão mostrados os índices de correlação entre o rendimento acadêmico e as estratégias de aprendizagem em ambos os grupos.

Tabela 22.

Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre o rendimento acadêmico do 2º semestre e os escores na escala das estratégias de aprendizagem do pós-teste, do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)

	Grupos		Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva	Autorregulação Recursos Internos e Externos	Autorregulação Social	Total Estratégias
Rendimento acadêmico	GE	ρ	0,14	0,21	-0,20	0,21
		p	0,521	0,337	0,360	0,346
	GC	ρ	-0,02	-0,19	0,10	-0,09
		p	0,941	0,427	0,683	0,714

Segundo os dados da Tabela 22, verifica-se que entre o rendimento acadêmico e o uso de estratégias de aprendizagem não apareceu nenhuma correlação significativa, considerando-se os escores obtidos pelos estudantes dos dois grupos (Experimental e Controle). Ainda, no que se refere à correlação com o rendimento acadêmico, na Tabela 23

podem ser visualizados os índices obtidos com os escores da escala de avaliação da motivação.

Tabela 23.

Índices de correlações (ρ) e níveis de significância (p) entre o rendimento acadêmico do 2º semestre e os escores na escala da motivação do pós-teste, do Grupo Experimental (GE) e do Grupo de Controle (GC)

		Grupos	Meta aprender	Meta performance-aproximação	Meta performance-evitação
Rendimento acadêmico	GE	ρ	0,39	-0,10	-0,13
		p	0,084	0,657	0,570
	GC	ρ	0,06	-0,11	0,18
		p	0,801	0,670	0,467

De acordo com os dados da Tabela 23, também com a motivação o rendimento acadêmico não se correlacionou significativamente em ambos os grupos. Identificou-se apenas, correlação baixa, com nível de significância marginal, com a meta aprender no Grupo Experimental. Na próxima seção serão apresentados alguns dados relativos à percepção dos estudantes quanto às atividades desenvolvidas durante o programa de intervenção.

Análise qualitativa: percepções dos estudantes acerca do programa de intervenção

Ainda, tendo em vista a importância de avaliar o programa de intervenção, procurou-se identificar a percepção dos estudantes do Grupo Experimental a respeito dos procedimentos e atividades da intervenção. Para tanto, conforme já mencionado nos procedimentos da segunda etapa desta pesquisa, foi realizada uma avaliação junto aos estudantes na última sessão da intervenção. Nessa avaliação (escrita) foi solicitado aos participantes que descrevessem os aspectos positivos e negativos percebidos no decorrer das atividades.

De forma geral, os estudantes perceberam as atividades de forma bastante positiva e produtiva. Pode-se perceber que as atividades possibilitaram aos estudantes uma reflexão em torno das questões envolvidas no processo de aprendizagem.

No que diz respeito às atividades focadas no uso de estratégias de aprendizagem e na compreensão de leitura observa-se, a partir dos relatos, que os estudantes começaram a pensar mais sobre as suas habilidades de estudo e perceber a importância da leitura com compreensão e do uso de estratégias de aprendizagem. Isso pode ser ilustrado com os depoimentos a seguir, extraídos da avaliação elaborada pelos participantes: *“Foi muito bom entender a necessidade de desenvolver essas habilidades, isso faz com que sejamos profissionais mais eficientes”*; *“Foi uma experiência muito importante, pois fez com que pensássemos mais a respeito da nossa aprendizagem”*; *“Os textos me ajudaram a entender melhor como desenvolver uma leitura; sempre tive dificuldades para entender os textos na primeira leitura e as técnicas que você mostrou estão me ajudando bastante”*; *“Passei a selecionar melhor as palavras-chave dos textos”*; *“A utilização dos textos com as lacunas fez com que eu prestasse mais atenção no texto lido e entendesse o contexto para depois preencher as lacunas”*; *“Foi muito bom ter descoberto outras maneiras de estudo e de leitura, a partir disso poderemos aplicar esse conhecimento na nossa área de estudo”*; *“Foi legal descobrir mais sobre outras formas de leitura e estudo; descobri outras formas de pensar e entender melhor o contexto que a leitura nos mostra”*.

Ao que parece, o programa de intervenção também possibilitou aos participantes o desenvolvimento da autorregulação e do monitoramento de seu comportamento relativo às atividades de estudo. A esse respeito, alguns estudantes fizeram os seguintes comentários: *“O assunto abordado foi de grande relevância; percebi que eu fazia de maneira errada, agora tento me policiar para ter uma melhor aprendizagem”*; *Os textos com as lacunas*

mostraram como devemos estudar mais para evoluir mais, pois em certos momentos não conseguimos preencher os espaços vazios”; “Acho interessante o desenvolvimento dessas oficinas, pois acredito que, como eu, várias pessoas ingressam na graduação sem saber ler corretamente os textos científicos”; “Essas propostas deveriam ser introduzidas desde o princípio da vida escolar”; “As atividades nos ajudaram a perceber nossas dificuldades na hora de fixar o conteúdo de estudo”; “As aulas foram bastante proveitosas; com as atividades percebi habilidades de que eu desconhecia em mim; muitas vezes essas habilidades ficam escondidas em nós e só percebemos que as temos no momento em que alguém nos ajuda a despertá-las; foi o que as aulas me fizeram ver”.

Em se tratando das atividades e reflexões focalizadas nas orientações motivacionais, pode-se visualizar que muitos estudantes passaram a refletir sobre a importância da instrumentalidade das atividades presentes para o seu futuro acadêmico e profissional. Alguns trechos da avaliação dos estudantes elucidam esse aspecto: *“Esse tipo de atividade foi muito interessante, pelo fato de ter sido relacionada à importância do curso”; “Esses exercícios foram muito importantes e poderiam ser aplicados em outras matérias”; “As aulas foram interessantes e mostraram formas de como aplicar essas estratégias na nossa área de atuação”;*

Aliado a isso, também nota-se que os estudantes mostraram-se sensibilizados pelas discussões realizadas a respeito das estratégias de apoio afetivo, tais como a atenção e a concentração. Da mesma forma, parece ter havido uma percepção da relevância da participação nas discussões sobre os assuntos trabalhados. Seguem alguns comentários que ilustram esses aspectos: *“A partir do trabalho pude aprender a ler com mais atenção e concentração e compreender melhor os textos”; “Desenvolvi bastante a minha concentração; aprendi focar melhor os pontos principais do texto”; “A vida de estudante*

não é fácil, em meio a tantas pressões dos professores, dos familiares, dos colegas de sala e de toda a sociedade. As dificuldades psicológicas [aspectos motivacionais, estratégias de apoio afetivo] foram os fatores que me chamaram mais atenção nas aulas. A motivação é o motor que nos faz seguir em frente, vencendo todos os obstáculos, superando até uma tediosa leitura. De agora em diante pretendo ficar mais atento e concentrado a todos os ensinamentos [...]”.

Quanto aos aspectos negativos, os participantes mencionaram a respeito do tempo disponibilizado para as atividades do programa de intervenção. Na percepção deles a carga horária deveria ter sido maior (“*Poderia ter mais tempo para as atividades; esse é o ponto que poderia melhorar*”). Os estudantes registraram ainda a necessidade de novas oportunidades para atividades similares, como pode-se perceber nos comentários a seguir: “*Deveríamos ter mais aula assim; são muito interessantes*”; “*Deveria ter mais aulas como essas; se não tiver espaço no horário normal de aula, poderia ser ofertado em horário alternativo*”. Na sequência, será apresentada a discussão dos resultados do Estudo II.

Discussão dos Resultados do Estudo II

Os resultados do Estudo II serão discutidos seguindo-se os objetivos da pesquisa. Para a análise dos resultados também serão consideradas as teorias utilizadas para o embasamento teórico e os demais estudos descritos no decorrer deste trabalho.

Primeiramente, foram comparados os grupos Experimental e Controle quanto aos desempenhos obtidos pelos estudantes no Teste de Cloze, na Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem e na Escala da Motivação para Aprendizagem. Essa análise foi realizada tendo em vista o primeiro objetivo que visava identificar eventuais diferenças no momento do pré-teste. O teste *U* de *Mann-Whitney* mostrou a inexistência de diferenças

significativas entre os grupos no início do estudo, sendo esse um indicativo de que o ponto de partida para o Grupo Experimental e Grupo Controle foi igual quanto ao nível das habilidades relativas à compreensão de leitura, ao uso de estratégias de aprendizagem e às orientações motivacionais.

Os resultados no tocante à comparação intragrupo dos estudantes que melhoraram ou pioraram seus desempenhos no pós-teste do Cloze mostraram melhoras significativas dos estudantes nos dois grupos. No que se refere ao Grupo Experimental, pode-se supor que as atividades interventivas estimularam uma reflexão em torno da relevância e da contribuição da leitura com compreensão para o progresso acadêmico e atuação futura dos estudantes. Além disso, percebe-se que as atividades interventivas com os textos preparados com a técnica de Cloze podem ter aprimorado as habilidades dos estudantes, levando-se em conta que mais da metade dos estudantes apresentou melhora no desempenho do pós-teste.

Quando analisados os níveis de compreensão a partir da pontuação obtida no Teste de Cloze antes e depois do programa de intervenção também se percebeu um incremento na pontuação em mais da metade dos participantes. No entanto, apenas seis dos estudantes tiveram melhora suficiente a ponto de mudar de nível de compreensão. Vale ainda mencionar que cinco estudantes estavam no nível de frustração (não compreende a informação lida) no pré-teste, sendo que três deles melhoraram a pontuação e apresentaram uma ascensão no nível de compreensão. Todavia, no Grupo Controle também houve melhora no desempenho dos estudantes no momento do pós-teste, sendo que seis apresentaram ascensão no nível de compreensão.

A partir desses dados, não se pode conferir à melhora dos resultados no pós-teste apenas ao efeito das atividades realizadas durante o programa de intervenção, uma vez que o Grupo Controle também mostrou evolução no desempenho em compreensão de leitura.

Uma possível explicação para o fato do Grupo Controle também ter apresentado resultados superiores no pós-teste pode ser atribuída ao próprio Cloze, que se mostra útil tanto para o diagnóstico, como para o desenvolvimento da compreensão de leitura, conforme destaca Santos (2004). Além disso, o contato e o preenchimento do instrumento em dois momentos (pré e pós-teste) podem ter propiciado maior segurança aos participantes no momento de responder o teste, levando-se em conta que no pós-teste eles já conheciam o formato da medida.

A inexistência de efeitos mais significativos na compreensão de leitura dos participantes do Grupo Experimental após as atividades de intervenção também fez parte dos resultados de estudos interventivos anteriormente realizados com universitários. Pode-se citar, por exemplo, as pesquisas de Sampaio e Santos (2002) e Santos (1997). Contudo, mesmo tendo o respaldo desses estudos anteriores, levantam-se algumas possíveis causas para a falta de melhora de forma significativa na compreensão de leitura na presente pesquisa. Primeiramente, destaca-se o fator tempo. Neste estudo, com exceção do último encontro, as demais sessões foram de apenas 2 horas/aula, talvez fosse ideal fazer encontros semanais de 4 horas/aulas, para desenvolver de forma mais detalhada cada uma das atividades práticas, bem como possibilitar diferentes momentos de reflexão em torno do processo adotado pelos estudantes no momento da realização dessas atividades. Sobretudo, acredita-se também ser necessário um número maior de sessões. O programa desenvolvido nesta pesquisa, conforme já dito, consistiu em cinco sessões, porém, considerando-se a complexidade dos processos envolvidos não apenas na compreensão de leitura, mas também no uso de estratégias de aprendizagem e na motivação, conclui-se que esse número de sessões não seja suficiente para estimular e desenvolver as habilidades requeridas para uma compreensão adequada.

Conforme já mencionado nos capítulos anteriores, a compreensão de leitura é um processo complexo, que demanda uma série de habilidades cognitivas que são interrelacionadas, como por exemplo, reconhecimento de palavras e extração de significados, habilidades de memória, conhecimento prévio e de mundo, capacidade para realização de inferências, além do interesse e uso adequado de estratégias de leitura (Kintsch & van Dijk, 1978; Santos & Oliveira, 2004; Singer & Donlan, 2000; Sternberg, 2008; entre outros).

Aliado a isso, acredita-se que para desenvolver a compreensão de leitura por meio do Cloze, os textos devem ser preparados a partir das diversas variações da técnica. Segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) existem muitas variações da técnica que podem ser utilizadas para estruturar um texto, dentre elas as autoras mencionam o Cloze lexical, Cloze gramatical, Cloze cumulativo, Cloze de múltipla escolha, Cloze labirinto, Cloze pareado, Cloze restringido, Cloze pós-leitura oral, Cloze interativo e outros. Na pesquisa aqui desenvolvida, conforme anteriormente mencionado, utilizou-se o Cloze gradual nos momentos do pré e pós-teste e durante o programa de intervenção outras três variações da técnica (Cloze múltipla escolha com três alternativas de respostas, Cloze limitado e Cloze com a omissão de todo décimo vocábulo). Embora tenham sido utilizadas essas diferentes variações para as atividades de compreensão, isso não foi suficiente para mudar as habilidades dos estudantes. Percebeu-se que se houvesse mais tempo destinado a realização dos exercícios com o Cloze a sensibilização inicial promovida pelas atividades poderia resultar em ganhos no desempenho do pós-teste. Fundamenta-se esse aspecto no fato de que foi possível observar, no momento da apresentação das atividades a serem desenvolvidas em cada uma das sessões, um interesse e entusiasmo por parte dos estudantes para entender o funcionamento da técnica e refletir sobre a importância da leitura para as suas atividades

acadêmicas. Em longo prazo, provavelmente, esse envolvimento tenderia a ter reflexos positivos no processo da aprendizagem esperada para o programa de intervenção.

Em relação ao tempo determinado para o programa de intervenção cabem algumas considerações. Primeiramente, teve-se que levar em conta o próprio contexto do curso em que foi realizada a intervenção. As atividades do curso de Biblioteconomia, conforme já dito anteriormente, são essencialmente desenvolvidas no período noturno, por conta da oferta do curso que se dá no período da noite e, ainda, porque a grande maioria dos estudantes trabalha ou faz estágio remunerado durante o dia e tem apenas a noite para se dedicar aos estudos. Dessa forma, grande parte dos estudantes não dispõe de tempo para participar de atividades fora do horário normal de aulas. Sendo assim, houve a necessidade de realizar as atividades no período de aula, utilizando-se da carga horária de alguma disciplina da grade curricular da série em que a intervenção seria desenvolvida, justificando-se assim, a definição de apenas 12 horas para o programa de intervenção.

Retomando a discussão a respeito dos efeitos do programa de intervenção na compreensão de leitura dos estudantes, aventa-se a possibilidade de que pode ter havido, no mínimo, uma melhora no que diz respeito à conscientização sobre a importância do estudo e da leitura, bem como uma percepção quanto ao conhecimento das próprias dificuldades. A inferência sobre uma melhora qualitativamente perceptível é sustentada também com base na avaliação realizada junto aos estudantes ao final do programa de intervenção. Tanto nas conversas informais dos estudantes com a proponente desta pesquisa, como no relato escrito, percebe-se uma melhora qualitativa e uma sensibilização maior às questões relacionadas à compreensão de leitura. Vale lembrar, que essa constatação caminha na direção das pesquisas desenvolvidas por Sampaio e Santos (2002) e Santos (1997), que, da mesma forma, verificaram após os programas de intervenção com o uso da técnica de Cloze

desempenhos qualitativamente superiores no que se refere aos hábitos de estudo e uso de estratégias de leitura.

Contudo, há que se considerar que os estudantes que participaram deste estudo, tanto no Grupo Experimental quanto no Grupo Controle, de forma geral, ainda apresentam resultados insatisfatórios no que diz respeito à compreensão de leitura. Quando analisados os níveis de compreensão de acordo com a proposta de Bormuth (1971) percebe-se que em ambos os grupos o nível de compreensão está abaixo do esperado para o ensino superior. Esse mesmo resultado já foi encontrado e discutido na primeira parte desta pesquisa (Estudo I) e é recorrente em outras pesquisas já realizadas com estudantes universitários, tais como as de Boruchovitch, Santos e Oliveira (2007), Calderón Ibañez e Quijano Peñuela (2010), Cunha e Santos (2006), Joly e Paula (2005), Martins, Santos e Bariani (2005), Silva e Santos (2004); entre outras. Aliado a isso, pode-se visualizar, a partir da análise do total de acertos e níveis de compreensão, que é mínima a frequência no nível independente, que caracteriza aquele estudante que possui uma compreensão crítica e autônoma do que lê. Conforme discutido anteriormente nos resultados do Estudo I, esses dados mostram a falta de habilidades desejáveis para que um estudante universitário se torne um leitor com nível independente e realçam a importância de programas que visem remediar essa problemática. Somado a esse resultado, salienta-se também o relato dos estudantes na avaliação feita no final do programa de intervenção, quando mencionaram a sua percepção à respeito da relevância das atividades do programa de intervenção, bem como as dificuldades encontradas ao ingressar no ensino superior.

A respeito do uso de estratégias de aprendizagem, na análise comparativa que buscou as diferenças intragrupos não foram encontradas diferenças significativas entre os desempenhos dos estudantes no pré e pós-teste, em ambos os grupos (Experimental e

Controle). Esperava-se que ao final do programa de intervenção o desempenho dos estudantes do Grupo Experimental apresentasse alguma melhora significativa, porém, lamentavelmente, isso não foi constatado. Diferentemente do presente estudo, as pesquisas de Rosário e cols. (2007; 2010), realizadas com estudantes universitários, revelaram aumentos significativos no uso de estratégias de aprendizagem ao final da aplicação de um programa de intervenção.

Procurou-se levantar algumas possíveis explicações para a falta de melhora no desempenho no tocante às estratégias de aprendizagem. Novamente, uma hipótese seria o tempo destinado às atividades. Embora tenha se percebido um envolvimento, empenho e mobilização dos estudantes em relação às atividades propostas no programa de intervenção, julga-se que tenha sido curto o tempo dedicado às sessões da intervenção e da mesma forma, a quantidade de sessões também deveria ser maior em se tratando das estratégias de aprendizagem. Isso porque, tal como a compreensão de leitura requer diferentes processos cognitivos, o uso de estratégias de aprendizagem também exige alguns processos complexos, de natureza cognitiva, metacognitiva e de apoio afetivo, que não são possíveis de serem desenvolvidos ou aprimorados em um curto espaço de tempo. Principalmente, no tocante às estratégias metacognitivas, que necessita da reflexão acerca dos próprios pensamentos e exige o controle da autorregulação. De acordo com o que já foi dito no decorrer desta pesquisa, as estratégias cognitivas são consideradas estratégias mais simples, enquanto que as metacognitivas exigem do estudante mais consciência e reflexão sobre o processo de aprendizado, envolvendo ações como o planejamento, a regulação e o monitoramento (Boruchovitch & Santos, 2006; Dembo, 1994; Weinstein & Mayer, 1986; entre outros).

Recorrendo-se a uma análise mais qualitativa, pode-se observar, a partir dos relatos dos estudantes ao final do programa de intervenção, que eles passaram a refletir sobre as suas dificuldades e perceber a importância de desenvolver habilidades para a aprendizagem. Avalia-se esse resultado como uma contribuição desta pesquisa, pois se considera essa sensibilização promovida entre os estudantes como o princípio para um processo de mudança em relação aos hábitos de estudos. Ainda, relativo a falta de melhora no desempenho quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, levanta-se a hipótese de que o fato dos estudantes apresentarem-se mais conscientes em relação ao uso de estratégias de aprendizagem ao final do programa de intervenção, pode ter influenciado as respostas desses estudantes no pós-teste, que passaram a se perceber como não utilizadores de estratégias de aprendizagem.

Em se tratando da motivação, a comparação intragrupo do desempenho dos estudantes do Grupo Experimental no pré e pós-teste revelou ganhos significativos nos três tipos de metas, sendo que a meta aprender, seguida da meta *performance*-aproximação foram as orientações em que grande parte dos estudantes apresentaram *ranks* positivos no pós-teste. Sem ser contundente, observa-se esse resultado como um efeito promissor, principalmente, pelo fato de que quando orientado à meta aprender os estudantes tendem a se envolver mais com as questões relativas ao processo de aprendizagem. Ainda, segundo alguns autores, tais como Ames (1992), Bzuneck (2004c), Middleton & Midgley (1997), Vansteenkiste e cols. (2010) e Zenorini e Santos (2010b), os estudantes que adotam essa meta percebem o valor do esforço pessoal, buscam crescer intelectualmente, enfrentam com menores dificuldades os desafios e costumam utilizar mais adequadamente as estratégias de aprendizagem.

Porém, é preciso ponderar que os ganhos na meta aprender, obtidos após a intervenção, não foram suficientes para se converter em benefícios para o uso de estratégias de aprendizagem, por exemplo. Isso contraria a ideia de que quanto maior o desempenho na meta aprender, melhor será o uso de estratégias de aprendizagem, levantada em diversas pesquisas já realizadas (Cardoso & Bzuneck, 2004; Kolic-Vehovec; Roncevic & Bajanski, 2007; Stefano, 2002; Valle & cols., 2009; entre outros). A esse respeito, Almeida (2002) acrescenta que o ensino das habilidades cognitivas não é tarefa fácil e que alguns ganhos observados em termos de motivação pela aprendizagem podem não refletir em mudanças substanciais nos desempenhos de testes de inteligência.

Pondera-se que o fato dos estudantes do Grupo Experimental mostrar ganhos em seu desempenho na meta *performance*-aproximação no momento do pós-teste pode apresentar aspectos positivos, uma vez que esses estudantes também apresentaram ganhos na meta aprender. Pesquisas anteriormente realizadas revelaram efeitos positivos da meta *performance*, principalmente quando acompanhada da meta aprender (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot; McGregor & Gable, 1999). Em acréscimo, Archer (1994) e Bzuneck (1999) enfatizam que os estudantes podem, simultaneamente e em diferentes graus, mostrar-se orientados para as metas aprender e *performance*, levando-se em conta a diversidade de pensamentos, emoções e atribuições que permeiam o contexto acadêmico, Ainda, de acordo com Pintrich e Schunk (1996), mesmo não orientado à meta aprender, a preocupação do estudante em apresentar uma boa *performance* pode levá-lo ao investimento de esforço e ao uso de estratégias de aprendizagem cognitivas.

Ainda relativo aos resultados obtidos pelos estudantes na meta *performance*-aproximação, é preciso considerar que no Grupo Controle também houve ganhos no

desempenho dos estudantes no pós-teste. Esse resultado não permite afirmar que a melhora nesse tipo de meta deve-se ao programa de intervenção.

Quanto à meta *performance*-evitação os dados relativos a análise intragrupo mostraram que quase a metade dos estudantes do Grupo Experimental apresentaram médias maiores no pós-teste. Esse resultado, embora com menor incidência quando comparado aos outros dois tipos de metas, revela que alguns estudantes no momento do pós-teste passaram a evitar a participação nas atividades acadêmicas, possivelmente por não querer parecer incapaz ou inferior perante aos seus colegas.

Em síntese, avaliando-se os resultados dos efeitos dos procedimentos de intervenção no desempenho dos estudantes na compreensão de leitura, no uso de estratégias de aprendizagem e na motivação não é possível atestar a sua eficácia na maioria das medidas. Isso porque para as estratégias de aprendizagem não foram encontradas diferenças significativas entre os resultados antes e após o programa de intervenção; para a compreensão de leitura houve melhora significativa para ambos os grupos e, no caso da motivação, a meta *performance*-aproximação também apresentou melhora para os estudantes dos dois grupos. Assim, apenas o resultado quanto à meta aprender foi estatisticamente mais elevado apenas no Grupo Experimental no pós-teste.

Entretanto, estima-se que as atividades desenvolvidas no decorrer das sessões de intervenção podem ter provocado alguma sensibilização aos estudantes, seguida de melhora no desempenho, principalmente em se tratando da compreensão de leitura e da motivação, que apresentaram resultados significativos quando da comparação intragrupo. Pode-se deduzir, a partir desse resultado, que os procedimentos e atividades do programa de intervenção voltadas para o desenvolvimento das habilidades para a compreensão de leitura e para a reflexão em torno das orientações motivacionais podem ter sido mais relevantes

quando comparadas às atividades relativas ao uso de estratégias de aprendizagem. Vale lembrar que foram utilizados textos preparados com diferentes variações da técnica de Cloze para as atividades interventivas de compreensão de leitura, além de terem sido propostas reflexões a respeito da importância dessa habilidade para o bom desempenho acadêmico e profissional.

Para a motivação, além da reflexão em torno do valor instrumental das atividades acadêmicas e das estratégias de apoio afetivo (esforço, atenção, concentração, crenças e outras) foi elaborado um exercício com pequenos casos fictícios que ilustravam as características dos estudantes orientados à meta aprender, meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação. No caso das estratégias de aprendizagem também foram promovidos diversos momentos de discussão a respeito de sua importância para a leitura, estudo, aprendizagem autorregulada, sucesso acadêmico e atuação profissional. Porém, parece que as atividades práticas, que consistiram em aplicar as estratégias de sublinhar, anotar as ideias principais e elaborar um resumo, não foram suficientemente eficientes para mudar o desempenho dos estudantes.

A esse respeito, vislumbra-se a possibilidade de que ao se utilizar o instrumento de pesquisa como ponto de partida para desenvolver as atividades de intervenção o resultado da aprendizagem pode ser mais eficiente. Levando-se em conta essa suposição, este estudo evidenciou a validade do Teste de Cloze e da Escala de Motivação para Aprendizagem não apenas como medidas de avaliação, mas também como recursos para remediar e desenvolver as habilidades para a compreensão de leitura, bem como para a sensibilização em relação às orientações motivacionais mais voltadas à aprendizagem.

Outra possível explicação para a inexistência de diferenças no desempenho relativo ao uso de estratégias de aprendizagem pode ser atribuída a limitações da própria medida

utilizada para essa a avaliação. Isso demonstra a necessidade de pesquisas adicionais com foco nas propriedades psicométricas e validade da escala, bem como para o maior refinamento do conteúdo dos itens que compõem esse o instrumento. Importante lembrar, como mencionado anteriormente, que a escala ainda está em processo de desenvolvimento.

Também é relevante refletir a respeito dos tipos de medidas utilizadas nesta pesquisa. O Teste de Cloze é uma medida cognitiva, com respostas certas e erradas, enquanto que a Escala de Motivação para Aprendizagem e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem são medidas de autorrelato, em que o participante pode responder o que julgar mais conveniente, ao invés do que realmente representa as suas atitudes frente às atividades acadêmicas. Esse aspecto pode também ter interferido nos resultados da presente pesquisa.

Ainda, a partir dos resultados discutidos até esse momento, também se pode resgatar o segundo objetivo do Estudo II, que consistia em estabelecer evidências de validade baseada em evidências de resultados experimentais para o Teste de Cloze, para Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem e para Escala da Motivação para a Aprendizagem. Considerando-se os resultados da prova de *Wilcoxon Signed Ranks* para o Grupo Experimental, por meio da qual foi realizada a comparação de desempenho do mesmo grupo antes e depois da intervenção, seria possível entender-se que houve evidências de validade baseada em evidências de resultados experimentais para o Teste de Cloze e para Escala da Motivação para Aprendizagem. Contudo, a importância desse resultado deve ser minimizada, visto que o Grupo Controle também apresentou escores significativamente mais elevados na compreensão de leitura e na meta *performance*-aproximação no momento do pós-teste.

O terceiro objetivo visava buscar evidência de validade para medidas que avaliam construtos relacionados, por meio da comparação dos resultados obtidos no Teste de Cloze, na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem e na Escala de Motivação para Aprendizagem. A análise da correlação no Grupo Experimental revelou relações negativas, com magnitude fraca e sem significância estatística entre as pontuações obtidas na avaliação da compreensão de leitura e nas estratégias de aprendizagem, no momento do pós-teste. Esses resultados chamam bastante a atenção e contrariamente ao que se espera, indicam que quanto maior é o nível de compreensão de leitura, menor é o uso de estratégias de aprendizagem. No Grupo Controle, as relações entre as pontuações na compreensão de leitura e nas estratégias de aprendizagem foram todas positivas, sendo a maioria com magnitude fraca, mas, da mesma forma que no Grupo Experimental, não alcançaram índices de significância.

Analisando-se os dados de outras pesquisas já realizadas e mencionadas anteriormente neste trabalho, constatou-se que no estudo de Joly e Paula (2005) não foi encontrada correlação significativa entre a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem. Em contrapartida, na pesquisa de Cantalice e Oliveira (2009) a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem se correlacionaram significativamente. Pondera-se mais uma vez, que a partir dos dados encontrados nessas pesquisas, aliado aos resultados do presente estudo, fica realçada a necessidade de novos estudos, com vistas a explorar com mais profundidade a relação entre esses construtos.

A análise da correlação entre as pontuações obtidas pelos estudantes do Grupo Experimental na compreensão de leitura e na motivação mostrou relação positiva do Cloze com a meta aprender e negativa com a meta *performance*-aproximação e *performance*-evitação, porém tais correlações não foram estatisticamente significativas. Não foram

encontrados estudos com universitários que respaldassem esse resultado, sendo que, novamente ressalta-se a importância de pesquisas futuras para investigar essas questões.

Quando observadas essas mesmas correlações no Grupo Controle, percebe-se relações positivas da compreensão de leitura com a meta aprender e meta *performance*-aproximação e negativa com a *performance*-evitação, porém sem significância estatística. Embora as correlações com a motivação não tenham apresentado nível de significância estatística, o fato da compreensão de leitura apresentar correlação positiva com a meta aprender e negativa com a meta *performance*-evitação tem correspondência com a teoria. Conforme já mencionado quando orientado à meta aprender o estudante percebe que o sucesso nas atividades acadêmicas consiste em buscar novos conhecimentos, aprimorar as habilidades cognitivas e usar efetivamente as estratégias de aprendizagem (Ames, 1992; Bzuneck, 2004c; Vansteenkiste & cols., 2010, entre outros). Enquanto que com orientação à meta *performance*-evitação o estudante deixa de realizar as atividades com medo de demonstrar a sua incapacidade, não se preocupando com a aprendizagem (Elliot & Church, 1997; Elliot, McGregor & Gable, 1999 e outros).

Por fim, a correlação entre as pontuações obtidas pelos estudantes na escala da motivação e na escala das estratégias indicou relações positivas e significativas da meta aprender com a escala total das estratégias em praticamente todos os fatores, exceto com o fator autorregulação social, em ambos os grupos (Experimental e Controle). Porém, no Grupo Controle a magnitude das correlações foi menor quando comparadas ao Grupo Experimental. Destaca-se que a correlação de maior magnitude foi com a escala total, seguida da autorregulação cognitiva e metacognitiva, para o Grupo Experimental. A meta *performance*-aproximação e *performance*-evitação não se correlacionaram significativamente ao uso de estratégias de aprendizagem em nenhum dos grupos. Como o

Grupo Controle também se movimentou na direção esperada apenas para o Grupo Experimental, fica como uma das indagações que devem ser explicadas em novos estudos.

As correlações encontradas entre a meta aprender e as estratégias de aprendizagem mostram que os estudantes orientados a essa meta são os que mais utilizam as estratégias de aprendizagem. Esses dados, já detectados no Estudo I da presente pesquisa, corroboram com vários outros estudos já realizados com estudantes universitários (Cardoso & Bzuneck, 2004; Diseth, 2011; Kolic-Vehovec; Roncevic & Bajanski, 2007; Valle & cols., 2009; Zenorini & Santos, 2004, entre outros). Vale ainda ressaltar, que esse resultado evidencia a relevância e a necessidade de professores e coordenadores de cursos articularem atividades para estimular as orientações motivacionais dos estudantes voltadas à aprendizagem. Isso porque, de acordo com Souza (2010), o uso de estratégias de aprendizagem requer esforço e persistência, exigindo, dessa forma, um padrão motivacional favorável à aprendizagem. Essa mesma autora ainda acrescenta que são diversificados os fatores que influenciam a aprendizagem, sendo assim, não se deve atribuir o fracasso ou o sucesso acadêmico apenas às capacidades cognitivas dos estudantes, mas também às questões de apoio afetivo.

Em síntese, a comparação dos resultados obtidos nas três medidas utilizadas nesta pesquisa conferiu evidência de validade pela associação de resultados entre medidas de construtos relacionados apenas para a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem e para Escala de Motivação para Aprendizagem, especificamente considerando os escores da dimensão da meta aprender. Contudo, há que se enfatizar a respeito da necessidade de novos estudos que investiguem e ampliem as evidências de validade para as medidas em questão, tendo em vista a relevância de se aprimorar cada vez mais o instrumental utilizado para a avaliação das habilidades no uso de estratégias e das orientações motivacionais dos estudantes.

O quarto e último objetivo desta pesquisa teve a finalidade de buscar evidência de validade de critério pela comparação da pontuação obtida nas três medidas, no pós-teste e, também, no rendimento acadêmico. No Grupo Experimental, o rendimento acadêmico não se correlacionou de forma significativa com a pontuação de nenhuma das medidas. Apareceu apenas correlação marginalmente significativa com a meta aprender. No caso do Grupo Controle, o rendimento acadêmico se correlacionou significativamente e de forma moderada com a compreensão de leitura. Já com as estratégias de aprendizagem e a motivação, da mesma forma que no Grupo Experimental, não houve correlações significativas.

Os dados do Grupo Experimental não corroboram com os resultados de outros estudos já realizados (Difabio de Anglat, 2008; Oliveira & Santos, 2005; Santos; Suehiro & Oliveira, 2004; Silva & Santos, 2004), que embora não tenham utilizado programas de intervenção, com grupo experimental e controle, confirmaram que quanto maior o nível de compreensão de leitura melhor será o desempenho acadêmico. Em contrapartida, as correlações encontradas no Grupo Controle vão na direção das pesquisas mencionadas, confirmando a relação da compreensão de leitura e o desempenho acadêmico.

Cabe ainda mencionar, que uma possível explicação para a falta de correlação do desempenho acadêmico com a pontuação obtida no Cloze, do Grupo Experimental, pode ser atribuída a pouca variabilidade nas notas dos estudantes. Ao se analisar as médias desses estudantes para a obtenção do rendimento acadêmico observou-se pequena variação entre as notas e isso pode ter influenciado essa falta de correlação significativa.

A falta de correlação significativa entre o rendimento acadêmico e a pontuação obtida na escala de estratégias de aprendizagem, em ambos os grupos, também contraria as expectativas desta pesquisa. As estratégias de aprendizagem se constituem nos

procedimentos que os estudantes adotam para adquirir, armazenar e utilizar eficientemente a informação (Pozo, 1996). Conseqüentemente, quanto mais desenvolvidas essas habilidades melhor será a aprendizagem e o desempenho acadêmico, justificando-se assim a expectativa de correlações significativas entre essas duas variáveis. Esses dados também diferem dos achados da pesquisa de Zenorini e Santos (2004), que, embora consideradas com baixa magnitude, foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre o uso de estratégias metacognitivas e cognitivas complexas e o desempenho acadêmico.

No que diz respeito à motivação, conforme já mencionado, não foram encontradas correlações significativas do rendimento acadêmico no Grupo Experimental, apenas com a meta aprender apareceu uma relação com significância marginal. Esses resultados corroboram com os achados de Zenorini e Santos (2004) e se diferenciam de outras pesquisas, tais como, Diseth e Kobbeltvedt (2010) e Valle Arias e cols. (2010), que confirmaram a relação entre a meta aprender e meta *performance*-aproximação com o sucesso acadêmico. Contudo, vale destacar, que da mesma forma que a baixa variabilidade das notas que constituíram o rendimento acadêmico pode ter influenciado a correlação com a compreensão de leitura, no caso da motivação e uso de estratégias isso também pode ter refletido na falta de correlação significativa.

Assim sendo, a validade de critério que seria obtida por meio da correlação com o rendimento acadêmico ocorreu apenas para o Teste de Cloze. Sendo esse mais um indicativo da relevância de pesquisas adicionais para buscar outras evidências para as medidas utilizadas neste estudo, ou apontar para a necessidade de mudanças nos instrumentos, que podem não ser suficientemente adequados para captar diferenças com base no critério. Entretanto, vale mais uma vez lembrar a fragilidade do critério escolhido antes da realização da pesquisa, haja vista que as notas dos estudantes tinham baixa

variabilidade, com a média concentrada no ponto superior da curva, ou seja, todas eram elevadas. Percebeu-se posteriormente que esse critério dificilmente poderia refletir efeitos das medidas. A seguir, no capítulo cinco, serão apresentadas possíveis considerações finais e sugestões para estudos futuros, bem como retomadas as limitações da presente pesquisa.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso adequado de estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura eficiente são habilidades essenciais para o processo de aprendizagem, uma vez que é por meio delas que o estudante terá melhores condições de buscar, selecionar e assimilar as informações requeridas para a construção de novos conhecimentos. Como pano de fundo para o desenvolvimento dessas habilidades encontra-se a motivação, considerada o principal elemento que conduz o estudante ao envolvimento, a aplicação de esforço, a concentração, a atenção e outros elementos de apoio afetivos que influenciam o contexto da aprendizagem.

Na presente pesquisa (Estudo I), buscou-se investigar as características dos estudantes universitários quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, nível de compreensão de leitura e orientações motivacionais. Ainda, pretendeu-se, por meio de um programa de intervenção (Estudo II), verificar a possibilidade de desenvolver atividades com vistas a promoção das habilidades acima mencionadas. Aliado a isso, também se empenhou em buscar dados que permitissem explorar novas evidências de validade para as medidas utilizadas nesta pesquisa.

Quantos aos principais resultados do Estudo I destaca-se a baixa pontuação obtida pelos estudantes na avaliação da compreensão de leitura. A média de acertos obtida no Teste de Cloze indicou que os estudantes não atingiram 50% de acertos. Da mesma forma, ao se analisar os níveis de compreensão de leitura do Grupo Experimental e Controle, no Estudo II, pode-se observar um número bastante reduzido de estudantes com nível

independente de compreensão e, em contrapartida, uma quantidade grande de estudantes ainda no nível de frustração, que caracteriza um leitor que não compreende o que lê. Conforme já mencionado, esse é um dado bastante preocupante considerando a etapa de escolarização em que esses estudantes se encontram e aponta para a necessidade de atividades ou programas que visem muni-los das habilidades requeridas para uma compreensão adequada. No que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem, embora os estudantes tenham declarado que as utilizam de forma razoável, os dados também revelam que ainda está abaixo do esperado para universitários. Vale destacar, que os resultados de ambos os estudos confirmaram o que pesquisas anteriores já haviam diagnosticado, que a maioria dos estudantes está chegando à universidade sem as habilidades necessárias para a leitura, estudo e aprendizagem satisfatórios.

A respeito das estratégias de aprendizagem, cabe ainda questionar se de fato os estudantes tem o conhecimento de como selecionar as estratégias adequadas e identificar quando empregá-las de modo a apreender a informação de forma apropriada. Esse questionamento se apóia nos resultados obtidos com relação à avaliação da compreensão de leitura, que mostrou que a maioria dos estudantes não dispõe das habilidades demandadas para uma compreensão textual independente (autônoma). Nessa linha, emerge a necessidade de novas investigações, visando compreender quando e como ocorre o uso das estratégias de aprendizagem.

Em se tratando da motivação, os resultados do Estudo I apontaram uma tendência à meta aprender e meta *performance*-aproximação, indicando que os estudantes envolvem-se de forma positiva com os estudos. Também no Estudo II, após o programa de intervenção, observou-se que os estudantes obtiveram ganhos em relação a essas duas orientações motivacionais. Esses resultados são relevantes, uma vez que os aspectos motivacionais,

conforme descrito no decorrer do presente trabalho, exercem influências no uso de estratégias de aprendizagem e no processo de compreensão de leitura. Porém, não se pode deixar de retomar a questão da desejabilidade social, que muitas vezes interfere nas respostas dos estudantes, levando-os a responder o desejável e não de fato o que representa as suas atitudes no ambiente de aprendizagem. Todavia, os resultados referentes à motivação não devem ser desprezados e a partir deles pode-se visualizar uma importante implicação educacional para os cursos aqui estudados, que consiste na manutenção da meta aprender. Para tanto, é imprescindível o desenvolvimento de ações com vistas à valorização e sustentação dessa orientação motivacional no decorrer dos cursos, uma vez que estudos anteriores e os próprios dados da presente pesquisa mostraram que ao avançar nas séries o nível de motivação vai diminuindo. Chama-se então a atenção para a necessidade do professor articular em sala de aula atividades que estimulem a adoção de metas de estudo, a persistência, o esforço, o valor instrumental, entre outros.

Reflete-se também a respeito dos efeitos do programa de intervenção, realizado no Estudo II, que embora a partir da análise quantitativa não tenha evidenciado melhoras significativas, mostrou ser importante, principalmente no que diz respeito à conscientização dos estudantes em torno da importância das estratégias de aprendizagem para a compreensão de leitura e estudo eficiente. Da mesma forma, destaca-se a contribuição das atividades interventivas em promover nos estudantes a consciência em relação às suas próprias dificuldades de leitura e aprendizagem. E ainda, principalmente, relativo à motivação, percebeu-se que ao abrir espaço para a discussão dos aspectos que interferem nas orientações voltadas à aprendizagem, pode-se levar os estudantes a pensar sobre as suas atitudes e crenças relativas ao contexto de sala de aula, alterando suas metas em relação à aprendizagem.

A partir disso, confirma-se mais uma vez, a relevância de programas que visem remediar os problemas relacionados às habilidades necessárias para a compreensão de leitura e estudo competente, assim como para orientações motivacionais positivas. Reforça-se, dessa forma, a necessidade de maior investimento nesses programas para os estudantes ingressantes na universidade, seja por parte dos professores e coordenadores de cursos, como também institucionalmente. Considerando-se, primordialmente, que o domínio dessas habilidades reflete não apenas no progresso e melhor desempenho na aprendizagem, como também na atuação cidadã e profissional futura desses estudantes.

Assim, estudos futuros com o foco em programas interventivos são necessários para investigar de forma mais detalhada as atividades que possam contribuir de forma efetiva para o ensino e promoção das habilidades cognitivas e metacognitivas. Nessa perspectiva, pretende-se dar continuidade às pesquisas de caráter interventivo, tendo em vista o desenvolvimento de programas para diagnosticar, remediar e avaliar as dificuldades dos estudantes no que se refere à compreensão de leitura, ao uso de estratégias de aprendizagem e às orientações motivacionais. Levantam-se como possibilidades de ações a execução de programas de instrução no âmbito de projetos de ensino, pesquisa ou extensão, com vistas à obtenção de resultados a médio e longo prazo. Espera-se que as novas investigações possam superar as limitações encontradas no presente estudo, principalmente no que tange ao tempo dedicado ao programa de intervenção.

Não obstante às limitações já levantadas anteriormente na discussão dos resultados, destaca-se novamente as dificuldades de ordem temporal, tendo em vista o contexto do próprio curso em que a intervenção foi realizada. Acrescenta-se ainda, as questões relativas à dificuldade de mudança no desempenho dos estudantes, primeiramente por se tratar de um processo complexo, que envolve aspectos cognitivos, metacognitivos e afetivos. Aliado

a isso, deve-se considerar que esse processo de mudança torna-se ainda mais complexo face ao nível deficitário que esses estudantes apresentam ao ingressar na universidade, decorrente de diversas variáveis contextuais vivenciadas antes do ingresso ao ensino superior. Dentre as quais, podem-se mencionar a falta de conhecimento relativo ao uso de estratégias de aprendizagem, que deveria já ter sido solucionado ou amenizado nas etapas anteriores da escolarização, a falta de interesse e autocontrole sobre as questões relacionadas à aprendizagem, além das condições gerais em que o ensino fundamental e médio foram desenvolvidos.

Outra limitação da presente pesquisa diz respeito ao rendimento acadêmico adotado como critério para investigar evidência de validade para as medidas utilizadas. Conforme já mencionado na discussão dos resultados, grande parte das notas atribuídas aos estudantes era elevada, ocasionando uma baixa variabilidade na média, sendo esse um aspecto que pode ter influenciado na ausência de correlações significativas. Ainda no tocante ao rendimento acadêmico, percebe-se que para entender melhor a sua relação com a compreensão de leitura e uso de estratégias de aprendizagem seria necessária uma análise mais aprofundada do tipo de avaliação realizada pelo professor. Isso porque as notas altas obtidas pelos estudantes não refletiram no desempenho em relação à compreensão de leitura e uso de estratégias de aprendizagem. Dessa forma, essa poderia ser mais uma variável a fazer parte de futuras investigações.

Em se tratando das evidências de validade buscadas neste trabalho, destacam-se os seguintes resultados: a) os dados permitiram atribuir evidência de validade baseada em evidências de resultados experimentais para o Teste de Cloze e para Escala da Motivação para Aprendizagem; b) o resultado das correlações entre os escores de medidas que avaliam construtos relacionados permitiu estabelecer evidência de validade para duas das medidas

(Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem e Escala da Motivação para Aprendizagem – dimensão meta aprender); c) a evidência de validade de critério, que seria estabelecida por meio da correlação dos resultados obtidos nas medidas utilizadas na pesquisa com o rendimento acadêmico dos estudantes foi encontrada apenas para o Teste de Cloze.

Nesse sentido, novas investigações também precisam ser realizadas, visando explorar melhor as evidências de validade para as medidas utilizadas neste estudo e assim contribuir para a avaliação psicológica educacional brasileira. E, como consequência, colaborar para o conhecimento mais aprofundado dos aspectos que interferem no uso de estratégias de aprendizagem, na compreensão de leitura e nas orientações motivacionais, por meio da validação de medidas adequadas para a sua mensuração.

REFERÊNCIAS

- Abraham, R. G. & Chapele, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76, 468-479.
- Accorsi, D. M. P. (2005). *Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Alcará, A. R. (2007). *Orientações motivacionais de estudantes do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Alcará, A. R. & Guimarães, S. É. R. (2010). Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (2), 211-220.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), 155-165.
- Alves, S. M. L. (2010). *Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Anastasi, A. & Urbina, Susana (2000). *Testagem psicológica*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225(2), 82-90.
- Bartalo, L. (2006). *Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de estudantes universitários: learning and study strategies inventory (LASSI) adaptação e validação para o Brasil*. Tese de doutorado em Educação da UNESP, Marília.
- Bartalo, L. & Guimarães, S. E. R. (2008). Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. *Informação & Informação*, 13 (2), 1-14.
- Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.

- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 22 (2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 19-25.
- Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação Temática Digital*, 8 (2), 156-167.
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (ema-u): propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 127-134.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2004). Apresentação. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.7-12). Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2010). Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. Em: E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães, (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp.231-250). Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E., Costa, E. R. da & Neves, E. R. C. (2005). Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. Em: M. C. R. A. Joly, A. A. A. dos Santos & F. F. Sisto (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário* (pp.239-260). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2006). Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. Em A. P. P. Noronha & F. F. Sisto (Orgs.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp. 107-124). São Paulo: Vetor.
- Boruchovitch, E., Santos, A. A. A. dos & Oliveira, K. L. de (2007). Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste de Cloze. *Psicologia em Pesquisa*, 1 (1), 41-51.
- Boruchovitch, E., Schellini, P. W., & Santos, A. A. A. (2010). Metacognição: conceituação e medidas. Em A. A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovitch, & E. Nascimento (Orgs.). *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp 123-144). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Braibant, J. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. Em: J. Grégoire, & B. Piérart (Orgs.), *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp.167-187). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brophy, J. (1999). Research on motivation in education: past, present and future. Em: T. C. Urdan, M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: Jai Press.

- Brown, A. L. (1997). Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- Bueno, J. M. H., Zenorini, R. da P. C., Santos, A. A. A., Matumoto, A. Y. & Buchatsky, J. (2007). Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 24 (1), 79-87.
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do estudante: a teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4 (2), 51-66.
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*, 6 (1), 7-18.
- Bzuneck, J. A. (2004a). Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.17-54). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2004b). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do estudante: contribuições da psicologia contemporânea*. (pp.9-36). 3.ed. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2004c). A motivação do estudante orientado à meta aprender. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do estudante: contribuições da psicologia contemporânea*. (pp.58-77). 3.ed. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2005). A motivação dos estudantes em cursos superiores. Em: M. C. R. A, Joly, A. A. A. dos Santos & F. F. Sisto (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário* (pp. 217-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. Em: E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp.13-42). Petropolis: Vozes.
- Calderón Ibañez, A. & Quijano Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora em estudantes universitários. *Jurídicas*, 7 (2), 123-151.
- Cantalice, L. M. de & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 227-234.
- Cardoso, L. R. & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégia de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2), 145-155.
- Clark, R. E. (1990). *A cognitive theory of instructional method*. Trabalho apresentado no 1990 American Educational Research Association Annual Meeting, Boston, MA, EUA.

- Condemarín, M. & Milicic, N. (1988). *Test de Cloze*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Costa, E. R. (2000). *Estratégias de aprendizagem e a ansiedade de estudantes do ensino fundamental: implicações para a prática educacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2000). Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *Psico-USF*, 5 (1), 11-24.
- Cunha, N. de B. (2009a). *Diagnóstico de compreensão de leitura por meio do teste de Cloze*. Anais do Congresso de Leitura no Brasil (COLE), 17. Campinas: UNICAMP. Recuperado em 20 de setembro, 2010, de http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/COLE_1414.pdf.
- Cunha, N. de B. (2009b). Pesquisas com o teste de Cloze no Brasil. Em: A. A. A. dos Santos, E. Boruchivicht & K. L. de Oliveira (Orgs.). *Cloze: um instrumento de diagnostico e intervenção* (pp. 79-117). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cunha, N. de B. & Santos, A. A. A. dos (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 237-245.
- Dancey, C. P., & Reydy, J. (2006). *Estatística sem matemática para a psicologia*. Trad. por Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed.
- Dansereau, D. F., Collins, K.W., MacDonald, B. A., Holley, C. D., Garland, J. C., Diekhoff, G.M. & Evans, S.H. (1979). Development and evaluation of an effective learning strategy. *Journal of Educational Psychology*, 79, 64-73.
- Dembo, M. H. (1988). *Applying educational psychology in the classroom* (3th ed.). New York: Logman Publishing Group.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed.). New York: Longman Publishing Group.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Derry, S. J. & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability. From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56 (1), 1-39.
- Difabio de Anglat, H. (2008). El test cloze em la evaluacion de La comprension del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Linguística Teórica y Aplicada*, 46 (1), 121-137.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2),191-195.

- Diseth, A. & Kobbeltvedt, T. (2010), A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671-687.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Ee, J., Wang, C. K. J., Koh, C. Tan, O. S., & Liu, W. C. (2009). Goal orientations and metacognitive skills of normal technical and normal academic students on project work. *Asia Pacific Educational Review*, 10, 337-344.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Em: L. B. Resnik (Ed.). *The nature of intelligence* (pp.231-235). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- García, F. C. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15 (2), 1-31.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Guimarães, S. É. R. & Bzuneck, J. A (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13 (1), 101-113.
- Husman, J., Derryberry, W., Crowson, H. & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 63-76.
- Hussein, C. L. (2008). Avaliação de treino de leitura compreensiva e crítica: estudo com universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 401-411.

- Hussein, C. L. (1999). Treino e generalização de leitura crítica e criativa: um estudo experimental com universitários. *Estudos de Psicologia*, 38(2), 16-27.
- Jabocs, P. A. & Newstead, S. E. (2000) The nature and development of student motivation: introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16(1), 243-254.
- Joly, M. C. A., & Paula, L. M. (2005). Avaliando estratégias de aprendizagem com universitários ingressantes. Em: M. C. R. A. Joly, A. A. dos Santos & F. F. Sisto (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário* (pp.33-57). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jou, G. I.; Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 177-185.
- Kato, M. A. (2007). *O aprendizado da leitura* (6. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kleiman, A. (2004). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (9. ed.). Campinas: Pontes.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević, B. & Bajšanski, I. (2007). Relations among motivational components of strategic reading in university students. *Review of Psychology*, 14 (1), 35-42.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leybaert, J., Alégria, J., Deltour, J. J., & Skinkel, R. (1997). Aprender a ler: o papel da linguagem, da consciência fonológica e da escola. Em: J. Gregoire, & B. Piérart, *Avaliação problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 143-166). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Machado, O. A. (2005). *Evasão de estudantes de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Maher, M. L. & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9 (4), 371-409.
- Martins, R. M. M, Santos, A. A. A. dos & Bariani, I. C. D. (2005). Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários. *Paidéia*, 15 (30), 57-68.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning – I: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Middleton, M. J., Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-728.
- Miller, G. A. (1956). The magic number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Muñoz Quezada, M. T. (2005). Estratégias de aprendizagem em estudantes universitárias. *Psicologia Científica.com*. Recuperado em 11 de outubro, 2010, de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-62-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.pdf>.
- Núñez Pérez, J. C., Gonzáles-Pienda, J. A., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez & González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Oliveira, K. L. (2008). *Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Oliveira, K. L. de, Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. dos (2007). Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação d Teste de Cloze. *Psicologia em Pesquisa*, 1(1), 41-51.
- Oliveira, K. L. de, Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. dos (2009). A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. Em: A. A. A. dos Santos, E. Boruchovicht & K. L de. Oliveira (Orgs.). *Cloze: um instrumento de diagnostico e intervenção* (pp. 47-79). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), 118-124.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9 (1), 19-27.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2008). Estudo de intervenção para a compreensão em leitura na universidade. *Interação em Psicologia*, 12 (2), p. 169-177.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A. & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade. *Interação em Psicologia*, 7 (1), 19-25.
- Pérez Villalobos, M. V.; Díaz Mujica, A.; González-Pienda, J. A.; Núñez Pérez, J. C. & Rosário, P. (2009). Escala de metas de estudo para Estudantes universitarios. *Interamerican journal of Psychology*, 43 (3), 449-455.

- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in college classroom. Em: M. L. Maehr & C. Ames (Eds.). *Advances in motivation and achievement: motivation enhancing environments*. (pp.117-160). Greenwich: Jai Press.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in college classroom. Em: L. Maehr & C. Ames (Eds.). *Advances in motivation and achievement motivation enhancing environments*. (pp.371-402). Greenwich: Jai Press.
- Pintrich, P. R. & Groot, E. V. (1989). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1) 33-40.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2th ed). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Portilho, E. M. L. (2005). Evaluación de los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. *Revista Psicopedagogía*, 22 (67), 2-17.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. Em: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (pp. 176-197). Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J. I. (2002a). *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J. I. (2002b). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pressley, M; Woloshyn, V., Burkell, J., Cariglia-Bull, T., Lysnchuck, L., Mcgoldrick, J. A., Schneider, B., Snyder, B. L. & Symons, S. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2th ed.). Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
- Roe, M. F. (1992). Reading strategy instruction: complexities and possibilities in middle school. *Journal of Reading*, 36 (30), 190-196
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, Solano, P. & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422-427
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

- Sampaio, I. S., & Santos, A. A. A. (2002). Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 31-38.
- Santos, A. A. A. dos (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226.
- Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-Posições*, 8 (1), 27-37.
- Santos, A. A. A. & Boruchovitch, E. (2011). *Estudos para a elaboração da Escala de Avaliação da Aprendizagem para universitários*. Relatório técnico não publicado. Universidade São Francisco e Unicamp.
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R. & Monteiro, R. de M. (2012). A motivação para aprender na perspectiva da Teoria de Metas de Realização e Teoria da Autodeterminação. Em: E. Boruchovich, A. A. A. Santos & E. Nascimento (Orgs.). *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R. & Zenorini, R. da P. C. (no prelo). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários (EMAPRE-U). *Fractal*.
- Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., Primi, R., Bueno, J. M. H., & Zenorini, R. P. C. (2004). Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para universitários (EAP-U): aplicação do modelo de *Rasch* de créditos parciais. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 9(2), 227-242.
- Santos, A. A. A., Mognon, Alcará e Lemos (no prelo). Motivação para aprender: evidência de validade convergente entre duas medidas. *Aletheia*.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H. de & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290.
- Santos, A. A. A. & Oliveira, K. L. de. (2004). A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.119-148). Petrópolis: Vozes.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B. & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 29-41.

- Santos, A. A. A. dos, Vendramini, C. M. M., Suehiro, A. C. B. & Santos, L. A. D. (2006) dos. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em estudantes de Psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23 (1), 83-91.
- Silva, M. J. M. da & Santos, A. A. A. dos. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudos*, 9 (3), 459-467.
- Silva, E. M. T. & Witter, G. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 25 (3), 395-403.
- Singer, H., & Donlan, D. (1982). Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. Em: R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Orgs.). *Theoretical models and processes of reading* (pp.166-186). Newark, Del: IRA.
- Siqueira, L. G. G. & Wechsler, S. M. (2009). Motivação para a aprendizagem escolar e estilos criativos. *ETD: Educação Temática Digital*, 10, (esp.), 124-146.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de aprendizagem*. (6. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, I. C. (2008). *A perspectiva de tempo futuro: a motivação de estudantes de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Souza, L. F. N. I. de (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar*, 36, 95-107.
- Stefano, S. R. (2002). *As orientações motivacionais em cursos de Administração: um estudo comparativo entre estudantes de instituição pública e de instituição privada*. Dissertação de Mestrado em Administração. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Sternberg, R. J. (1987). The psychology of verbal comprehension. Em: Glaser, R. (Ed.). *Advances in instructional psychology* (pp.97-151). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva* (4. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Suehiro, A. C. B. (2008). *Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita: instrumentos de avaliação*. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Tanzawa, E. C. L. (2009). *Leitura e compreensão de textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes de dois cursos de graduação*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E. & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: estudo na Universidade de Açores. *Análise Psicológica*, 21(4), 475-484.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring read-ability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Trueman, M., & Hartley, J. (1996). A comparison between the timemanagement skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *University of Keele*, 199-215.
- Vadés, M. T. M. (2003). Como ensinar estratégias de aprendizagem? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 4 (10), 35-45.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P. & cols. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 96-105.
- Valle Arias, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Perez, J. C. N., González-Pienda, J. A. & Rosário, P. (2010). Perfíles motivacionales y diferencias em variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9, 1, 109-121.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Theirs relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation & Emotion*, 34, 333-353.
- Vicentelli, H. (1999). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 3, 195-202.
- Vicentelli, H. (2004). La universidad como agente promotor de la lectura, en el contexto de la sociedad venezolana. *Psicología Escolar e Educacional*, 8 (1), 29-33.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Em: M. C. Wittrock, (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York: McMillan Publishers.
- Weinstein, C.E., Zimmerman, S.A. & Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. Em: C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Palmer (Orgs.). *Learning and Study Strategies. Issues in Assesment, Instruction and Evaluation* (pp. 25-40). Educational Psychology Series. San Diego: Academic Press.
- Witter, G. (2010). Motivação e leitura. Em: E. Boruchovitch; J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp.169-192). Petrópolis: Vozes.
- Witter, G. P. (1997). *Psicologia, leitura e universidade*. Campinas: Alínea.

- Wood, E.; Motz, M. & Willoughby, T. (1998). Examining student's retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 698-704.
- Yip, M. C. W. (2007). Differences in learning and study strategies between high and low achieving university students: a Hong Kong study. *Educational Psychology*, 27 (5), 597-606.
- Zamora, M. E. C., Rubilar, F. C. & Ramos, H. L. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en enseñanza media de la universidad del Bío-Bío. *Theoria*, 13, 103-110.
- Zanatto, R. (2007). *Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2004). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. Em: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro. *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 67-86). Taubaté: Cabral Editora.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2008). *Escala de metas de realização – versão para universitários*. Relatório técnico. Programa de Pós-graduação *stricto-sensu* da Universidade São Francisco, 2008.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010a). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.
- Zenorini, R. da P. C. & Santos, A. A. A. (2010b). Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. Em: E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp.99-125). Petropolis: Vozes.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*, 2 (2), 165-173.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Monteiro, R. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21(49), 157-164.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

ANEXO

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª via)

**COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E
MOTIVAÇÃO EM UNIVERSITÁRIOS: ESTUDOS DE VALIDADE DE MEDIDAS**

Eu,.....,
RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) *Adriana Rosecler Alcará* e de *Acácia Aparecida Angeli dos Santos* do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é estabelecer evidências de validade do Cloze, da Escala de Estratégias de Aprendizagem e da Escala de Motivação para a Aprendizagem em estudantes do curso de Arquivologia e Biblioteconomia de uma universidade pública estadual da região sul do Brasil;
- 2- Durante o estudo serão aplicados em sala de aula, coletivamente, o Teste de Cloze, a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários e a Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários. O tempo de aplicação será de aproximadamente 60 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
- 6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, *Adriana Rosecler Alcará*, sempre que julgar necessário pelo telefone (43) 3321-2813;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante: _____