



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

THAIS SALOMÃO

**REPERTÓRIO DE ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO
LEITORA DE TEXTOS ACADÊMICOS:
UM ESTUDO JUNTO A ESTUDANTES INICIANTE E
CONCLUINTE DO ENSINO SUPERIOR**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2021

THAIS SALOMÃO

**REPERTÓRIO DE ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO
LEITORA DE TEXTOS ACADÊMICOS:
UM ESTUDO JUNTO A ESTUDANTES INICIANTE E
CONCLUINTE DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a Paula Mariza Zedu Alliprandini.

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S173 SALOMÃO, Thais .
Repertório de estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos : um estudo junto a estudantes iniciantes e concluintes do ensino superior / Thais SALOMÃO. - Londrina, 2021.
119 f. : il.

Orientador: Paula Mariza Zedu ALLIPRANDINI.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Inclui bibliografia.

1. 1. Estratégias de leitura, 2. Ensino Superior, 3. Textos Acadêmicos, 4. Autorregulação da Aprendizagem. - Tese. I. Mariza Zedu ALLIPRANDINI, Paula. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

THAIS SALOMÃO

**REPERTÓRIO DE ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO
LEITORA DE TEXTOS ACADÊMICOS:
UM ESTUDO JUNTO A ESTUDANTES INICIANTE E
CONCLUINTE DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Paula Mariza Zedu
Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Guimarães Batistella
Bianchini
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Prof^ª. Dra. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 31 de maio de 2021.

A Deus, por sempre guiar, iluminar e abençoar a minha trajetória, dificuldades e vitórias... Deus é o arquiteto da nossa vida.

A minha família e aos meus pais... por me apoiarem em meus sonhos e objetivos de vida, por estarmos juntos nos momentos de dificuldades e de conquistas...

Obrigada pelo amor, carinho, ensinamentos, enfim... por tudo.

AGRADECIMENTOS

À Professora Paula Mariza Zedu Alliprandini, minha orientadora que me acompanhou nessa trajetória. Pelos ensinamentos, esclarecimentos, dedicação e competência na construção e concretização deste trabalho. Obrigada!

Aos colegas e integrantes do grupo de pesquisa “Cognitivismos e Educação”, que contribuíram muito para a minha pesquisa, por meio das sugestões e apontamentos. Em especial, pela ajuda da Maria Antônia, muito obrigada.

Às Professoras Dra. Luciane Guimarães Batistella Bianchini e Dra. Célia Regina Vitaliano, membros desta banca por compartilhar comigo os conhecimentos, aprendizados e experiências.

Aos professores dos cursos pesquisados que contribuíram muito para a realização da pesquisa.

Agradecer também aos estudantes que participaram e que se envolveram neste estudo.

À agência CAPES - Bolsa Demanda Social, pela ajuda financeira.

Quando um leitor compreende o que lê, está apreendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e que lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos [...]

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese porque queremos formar leitores autônomos capazes de enfrentar de forma inteligente textos diversos [...]

Isabel Solé

SALOMÃO, Thais. **Repertório de estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos**: um estudo junto a estudantes iniciantes e concluintes do ensino superior. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

O presente estudo apresenta como temática a investigação sobre o repertório de estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos, vinculado ao grupo de pesquisa Cognitivism e Educação. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem quali-quantitativa. Em face da relevância da leitura para a formação pessoal e profissional, busca-se nesta pesquisa: Investigar quais as estratégias empregadas pelos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES do Norte do Paraná para compreensão leitora de textos acadêmicos, e com qual frequência esses estudantes usam as estratégias de leitura em situações de estudo de textos acadêmicos. Participaram deste estudo 274 estudantes, sendo 178 de Pedagogia, 22 de Letras e 74 estudantes de Direito, matriculados nos períodos: matutino, vespertino e noturno. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: Questionário com perguntas abertas e reflexivas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) que é designado a verificar as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes universitários para a leitura e compreensão de textos acadêmicos. O instrumento compõe-se de quatro perguntas abertas e reflexivas. O segundo instrumento foi uma Escala do tipo Likert sobre Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001) e compõe-se de vinte itens, sobre as estratégias utilizadas antes da leitura, durante e após a leitura. De modo geral, a partir da análise das respostas dos participantes obtidas por meio do questionário com questões relacionadas ao uso de estratégias para compreensão leitora, foram elencadas subcategorias relacionadas as estratégias cognitivas e metacognitivas; de administração de recursos e autoprejudiciais. Os resultados indicaram que em geral os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos utilizam com frequência as estratégias de leitura para o estudo de textos acadêmicos. Os estudantes concluintes do curso de Pedagogia e de Direito utilizam com maior frequência a estratégia de *grifar as ideias ou as palavras principais* do texto acadêmico. As subcategorias das estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação) e Estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, busca de apoio a terceiros e fonte externa) foram as relatadas como utilizadas com menor frequência. Os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos relataram as dificuldades para ler os textos acadêmicos, como a desmotivação e a falta de interesse ao realizar a leitura do texto acadêmico. Os dados obtidos por meio da aplicação da Escala de Estratégias de Leitura demonstraram haver diferenças significativas entre as médias em função dos participantes iniciantes e concluintes dos diferentes cursos e dos gêneros feminino e masculino. As médias obtidas foram maiores para os estudantes do gênero feminino, com exceção da média obtida para estudantes do gênero masculino do curso de Pedagogia, após a leitura. Considerando os resultados da pesquisa, é possível apontar para a necessidade de se trabalhar as estratégias de leitura ao longo dos referidos cursos, uma vez que é imprescindível para o estudo de textos acadêmicos, o uso de estratégias que auxiliam na compreensão leitora e que potencializem o

processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, reforça-se a necessidade do ensino eficaz destas estratégias, principalmente no que diz respeito a formação dos estudantes de cursos de licenciaturas e de estudos voltados para esse tema.

Palavras-chave: estratégias de leitura; ensino superior; textos acadêmicos; autorregulação da aprendizagem.

SALOMÃO, Thais. **Repertoire of strategies for reading comprehension of academic texts**: a study with beginners and graduates in higher education. 2021. 119 p. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The present study presents as its theme the investigation of the repertoire of strategies for reading comprehension of academic texts, linked to the Cognitivism and Education research group. This is a descriptive research, with a qualitative-quantitative approach. In view of the relevance of reading for personal and professional training, this research seeks to: Investigate the strategies employed by freshmen and seniors in Pedagogy, Languages and Law courses at a HEI in Northern Paraná for reading comprehension of academic texts, and how often these students use reading strategies in academic text study situations. A total of 274 students participated in this study, 178 of Pedagogy, 22 of Letters and 74 of Law students, enrolled in the following periods: morning, afternoon and evening. For data collection, two instruments were used: Questionnaire with open and reflective questions (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) which is designed to verify the reading strategies used by university students for reading and understanding academic texts. The instrument consists of four open and reflective questions. The second instrument was a Likert-type Scale on Reading Strategies (KOPKE FILHO, 2001) and consists of twenty items, on the strategies used before reading, during and after reading. In general, from the analysis of the participants' answers obtained through the questionnaire with questions related to the use of strategies for reading comprehension, subcategories related to cognitive and metacognitive strategies were listed; resource management and self-harm. The results indicated that, in general, beginning and graduating students from the three courses frequently use reading strategies for the study of academic texts. Students graduating from the Pedagogy and Law course use the strategy of underlining the main ideas or words of the academic text more frequently. The subcategories of metacognitive strategies (planning, monitoring and regulation) and resource management strategies (time management, organization of the study environment, search for support from third parties and external source) were reported to be less frequently used. Beginners and seniors from the three courses reported difficulties in reading academic texts, such as lack of motivation and lack of interest in reading academic texts. The data obtained through the application of the Reading Strategies Scale showed that there are significant differences between the means in terms of the beginning and graduating participants of the different courses and of the female and male genders. The averages obtained were higher for female students, with the exception of the average obtained for male students in the Pedagogy course, after reading. Considering the research results, it is possible to point to the need to work on reading strategies throughout these courses, since it is essential for the study of academic texts, the use of strategies that aid in reading comprehension and that enhance the student learning process. Therefore, the need for effective teaching of these strategies is reinforced, especially with regard to the training of undergraduate students and studies focused on this theme.

Keywords: reading strategies; university education; academic texts; self-regulation of learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Relação dos periódicos que publicaram os estudos selecionados e Base de Dados.....	47
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações entre os anos de 2012 e 2019 – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	45
Gráfico 2 – Publicações entre os anos de 2012 e 2019 – Scielo.....	46
Gráfico 3 – Publicações entre os anos de 2013 e 2017 – Bvsalud.....	46

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Características das pesquisas selecionadas no site de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – autoria e ano, título, objetivo e resultados..... 47
- Quadro 2** – Características das pesquisas selecionadas na base de dados: Scielo – autoria e ano, título, objetivo e resultados 50
- Quadro 3** – Características das pesquisas selecionadas na base de dados: Bvsalud – autoria e ano, título, objetivo e resultados 52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos localizados por descritores utilizados na busca em Periódicos da CAPES	36
Tabela 2 – Número de trabalhos localizados por descritores utilizados na busca em base de dados Scielo.....	37
Tabela 3 – Número de trabalhos localizados por descritores utilizados na busca em base de dados Bvsalud	38
Tabela 4 – Número e frequência (%) de publicações na base de dados CAPES em função do descritor e ano de publicação (2010 a 2020)	40
Tabela 5 – Número e frequência (%) de publicações na base de dados Scielo em função do descritor e ano de publicação (2010 a 2020)	42
Tabela 6 - Número e frequência (%) de publicações na base de dados Bvsalud em função do descritor e ano de publicação (2010 a 2020)	43
Tabela 7 - Distribuição dos participantes por curso e período, ano de coleta de dados, faixa etária e gênero	55
Tabela 8 - Estratégias utilizadas pelos participantes para ler melhor os textos acadêmicos.....	60
Tabela 9 - Distribuição das respostas sobre as dificuldades relatadas pelos participantes para ler os textos acadêmicos	69
Tabela 10 - Dificuldades relatadas pelos participantes para ler os textos acadêmicos	70
Tabela 11 - Estratégias utilizadas para superar as dificuldades em relação a leitura de textos acadêmicos.....	75
Tabela 12 - Estratégias utilizadas pelos participantes quando percebem que estão ou não compreendendo um texto acadêmico.....	80
Tabela 13 - Estratégias utilizadas pelos participantes após a leitura, para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico	86
Tabela 14 - Média, desvio padrão da frequência da utilização de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) nos estudos dos textos acadêmicos por curso (Pedagogia, Letras e Direito)	90

Tabela 15 - Média, desvio padrão ao comparar as frequências do uso de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) por estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito.....	91
Tabela 16 - Média, desvio padrão ao comparar as frequências do uso de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) por estudantes do gênero feminino e do gênero masculino	93

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVO GERAL	16
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	PSICOLOGIA COGNITIVA.....	19
2.2	TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	22
2.3	ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR UNIVERSITÁRIOS.....	28
2.4	PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR.....	36
3	MÉTODO	54
3.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
3.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	55
3.2.1	Questionário com Perguntas Abertas e Reflexivas Relacionada a Compreensão da Leitura	56
3.2.2	Escala das Estratégias de Leitura	56
3.3	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	57
3.4	ANÁLISE DE DADOS	58
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
4.1	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES RELACIONADAS À COMPREENSÃO LEITURA	59
4.1.2	Estratégias Utilizadas pelos Participantes para Estudar os Textos Acadêmicos.....	60
4.1.2.1	Análise das estratégias cognitivas utilizadas pelos estudantes para ler melhor os textos acadêmicos.....	62
4.1.2.2	Análise das estratégias metacognitivas utilizadas pelos estudantes para ler melhor os textos acadêmicos.....	65
4.1.2.3	Análise das estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo,	

	busca de apoio a terceiros e fonte externa) utilizadas pelos estudantes para ler melhor os textos acadêmicos.....	66
4.2	DIFICULDADES RELATADAS PELOS PARTICIPANTES PARA LER OS TEXTOS ACADÊMICOS	68
4.2.1	Análise da subcategoria: Ausência de autorregulação emocional/motivacional.....	70
4.2.1.1	Análise da subcategoria: ausência de autorregulação social.....	72
4.2.1.2	Análise da subcategoria: estratégias autoprejudiciais a aprendizagem.....	73
4.2.2	Estratégias Utilizadas para Superar as Dificuldades em Relação a Leitura de Textos Acadêmicos e Estratégias Utilizadas pelos Participantes quando Percebem que estão ou não Compreendendo um Texto Acadêmico	74
4.2.2.1	Estratégias de autorregulação emocional.....	76
4.2.2.2	Estratégias de administração de recursos (administração do tempo e do esforço)	77
4.2.2.3	Estratégias cognitivas (ensaio, elaboração)	78
4.2.2.4	Estratégias metacognitivas (monitoramento da compreensão)	81
4.2.2.5	Estratégias de autorregulação emocional.....	83
4.2.2.6	Estratégias desfavoráveis na atividade de leitura	84
4.2.3	Estratégias Utilizadas pelos Participantes após a Leitura, para Memorizar e Aprender o Conteúdo do Texto Acadêmico.....	86
4.2.3.1	Estratégias cognitivas (elaboração e organização)	87
4.3	RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICES.....	108
	APÊNDICE A - Questionário com perguntas abertas e reflexivas.....	109
	APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do	

Estudante (12 a 17 anos).....	110
APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
APÊNDICE D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	115
ANEXOS	117
ANEXO A - Escala das Estratégias de Leitura	118

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar sobre estratégias de leitura no contexto acadêmico surgiu a partir da participação junto a Disciplina: “Cognitivism e Aprendizagem” ofertada pelo Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional oferecido pela Universidade Estadual de Londrina – UEL no ano de 2016.

Esta pesquisa de mestrado, denominada “Estratégias de Leitura de textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes iniciantes e concluintes no Ensino Superior” se faz relevante porque é imprescindível para a leitura de textos acadêmicos o uso de estratégias de leitura, sendo capaz de viabilizar melhorias no processo de compreensão leitora e no processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é incontestável a importância da leitura e que o indivíduo tenha aprendido estratégias que favoreçam mais do que uma simples decodificação dos símbolos presentes em um texto (MATEUS-LESSA; PULLIN, 2011). Além disso, de acordo com Figueiredo *et al.* (2016), o aluno que utiliza as estratégias adequadas às situações de leitura, geralmente possui um bom desempenho em compreensão leitora.

No contexto de formação acadêmica e profissional, revela-se a necessidade de que os cursos de formação de professores e de formação de outros profissionais de outras áreas preparem para uma formação leitora autônoma e crítica, afinal, esses sujeitos desempenharão um determinado papel e contribuirão para a transformação da sociedade, assim, como para futuros docentes, que terão entre suas responsabilidades a formação de novos leitores, independentemente do nível de ensino em que eles venham atuar (MATEUS-LESSA; PULLIN, 2011).

Este estudo está embasado na Psicologia Cognitiva, que investiga sobre os mecanismos de percepção, aprendizagem, memória e do processamento da informação recebida (STERNBERG, 2000).

Nesse contexto, as estratégias de aprendizagem se inserem no processamento da informação como recursos valiosos e importantes que o aluno disponibiliza no momento do estudo, com o objetivo de maximizar a recuperação e a utilização da informação. Nessa direção, o estudante deve ser ativo no seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009b). Boruchovitch (1999) disserta que o modelo da Teoria do Processamento da Informação e as estratégias de aprendizagem estão diretamente ligados, pois os seres humanos

assimilam e transformam as informações que recebem do ambiente, sendo o processamento da informação no ser humano um processo dinâmico e complexo.

As estratégias são consideradas competências que possibilitam a aquisição, armazenamento e posterior recuperação da informação, assim, elas propiciam aos leitores subsídios para lidar com uma tarefa ou problema que envolva a leitura, com a meta de alcançar seus objetivos. Além disso, a utilização das estratégias reduz as dificuldades de estudo e aprendizagem e promovem um bom desempenho acadêmico (OLIVEIRA; BUROCHOVITCH; SANTOS, 2011).

Um das classificações das estratégias de aprendizagem as divide em estratégias cognitivas e metacognitivas. De acordo com Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009a), as estratégias cognitivas auxiliam os leitores a atuar diretamente com a informação, contribuindo assim para o aperfeiçoamento cognitivo. Por outro lado, estratégias metacognitivas compreendem o monitoramento da compreensão, o planejamento de tarefas, a autorregulação do esforço e da concentração do leitor.

Dessa maneira, a presente pesquisa busca responder as seguintes indagações:

Quais estratégias de aprendizagem e com qual frequência os estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES do Norte do Paraná utilizam para realizar a atividade de leitura de textos acadêmicos? Eles apresentam diferenças quanto ao uso de estratégias para realizar a atividade de leitura de textos acadêmicos em função do curso, do período do curso e do gênero?

Logo, o estudo apresenta os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar quais as estratégias empregadas pelos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES do Norte do Paraná para compreensão leitora de textos acadêmicos, e com qual frequência esses estudantes usam as estratégias de leitura em situações de estudo de textos acadêmicos.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar as estratégias empregadas pelos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito quanto a leitura, compreensão e memorização de textos acadêmicos.
- Identificar a frequência do uso de estratégias de leitura utilizadas antes, durante e após a leitura por estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito.
- Comparar a frequência do uso de estratégias de leitura indicadas pelos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito em função dos cursos e do gênero.
- Identificar as dificuldades que os estudantes vivenciam na leitura dos textos acadêmicos.
- Levantar as estratégias utilizadas pelos estudantes para superar as dificuldades encontradas.

O presente estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro traz a Introdução e o segundo o “Referencial Teórico”, que está subdividido em quatro subcapítulos que abordam o histórico da psicologia cognitiva, a teoria do processamento da informação e estratégias de aprendizagem, leitura na universidade e estratégias de leitura, pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e de leitura no ensino superior.

O capítulo seguinte trata do “Método”, no qual são apresentados os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos da pesquisa e a análise de dados.

No quarto capítulo são apresentados os “Resultados”, subdividido em: análise das respostas dos participantes relacionadas à compreensão leitora, subdividido da seguinte forma:

- 1) Estratégias utilizadas pelos participantes para estudar os textos acadêmicos.
- 2) As dificuldades relatadas pelos participantes para ler os textos acadêmicos.
- 3) Estratégias utilizadas para superar as dificuldades em relação a leitura

de textos acadêmicos, e 4) Estratégias utilizadas pelos participantes quando percebem que estão ou não compreendendo um texto acadêmico.

- 5) Estratégias utilizadas pelos participantes após a leitura, para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico.

Neste capítulo estão também apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação da Escala das Estratégias de leitura (KOPKE FILHO, 2001).

O quinto capítulo traz as “Considerações Finais” em que foram ressaltadas as conclusões, limitações e sugestões para novos estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O “Referencial Teórico” está subdividido em quatro subcapítulos que abordam o histórico da psicologia cognitiva, a teoria do processamento da informação e estratégias de aprendizagem, leitura na universidade e estratégias de leitura, pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e de leitura no ensino superior.

2.1 PSICOLOGIA COGNITIVA

A Psicologia Cognitiva define-se como o estudo de como os seres humanos percebem, processam, codificam, estocam, recuperam e utilizam a informação. É o estudo do processamento humano de informações (CASTAÑON, 2010).

Matlin (2004) coloca que esse novo enfoque da psicologia estuda a cognição, os processos mentais que estão por detrás do comportamento. Esta área de investigação cobre diversos domínios, examinando questões sobre a memória, atenção, percepção, representação de conhecimento, raciocínio, criatividade e resolução de problemas. Assim, pode-se definir cognição como a capacidade para armazenar, transformar e aplicar o conhecimento, sendo um amplo leque de processos mentais.

A psicologia emergiu do século XX como um campo de estudos bem definidos, em que os primeiros estudiosos da psicologia desenvolveram pesquisas em diferentes temáticas, envoltas em perspectivas teóricas diversas, entre elas, destacam-se: Wundt, por exemplo, concentrou-se nas estruturas da mente (estruturalismo); James e Dewey (associacionismo) estudaram os processos mentais; e Ebbinghaus e Thorndike (funcionalismo) destacaram as associações mentais e desencadearam o processo de elaboração do behaviorismo (STERNBERG, 2000).

A influência de Wundt foi notável, pois trouxe algumas contribuições importantes para a Psicologia Cognitiva, como por exemplo: o reconhecimento da atenção como importante componente da cognição, localização dos eventos mentais na memória semântica e a formação, pela experiência, desses eventos mentais como conceitos (NEUFELD; STEIN, 1999).

Outro precursor da Psicologia Cognitiva foi William James (1880), um teórico cujas contribuições à atenção e à memória continuam atuais após um século.

Este estudioso distinguiu entre memória primária (presente psicológico) e memória secundária (passado psicológico), sendo esses conceitos retomados setenta anos depois como memória de curto e longo prazo (EYSENCK; KEANE, 2007).

Com a chegada das ideias de Wundt aos EUA, começaram a surgir as críticas ao seu pensamento. Os psicólogos americanos viam como o maior problema o método utilizado por Wundt, a introspecção, que não era replicável nem observável, duas características que pareciam ser necessárias para uma ciência psicológica. Sendo assim, durante os primeiros 50 ou 60 anos deste século, os psicólogos americanos acreditaram ser o behaviorismo a única ciência psicológica e o comportamento passaram a ser o seu objeto de estudo, deixando de lado a mente e seus processos (BJORKLUND, 1995).

O estudioso John Watson, fundador do comportamentalismo, acreditava que o comportamento por ser objetivo e observável era o objeto perfeito para essa ciência psicológica. Para ele, essa ciência do comportamento devia formular leis relativas as condições que estimulam o comportamento, deixando de lado o estudo a consciência, introspecção e mente (NEUFELD; STEIN, 1999).

A partir de meados de 1960 surge uma nova maneira de pensar, um interesse pelos eventos mentais. Várias linhas de pensamento conspiravam para derrubar as ortodoxias predominantes. O século XX caracteriza-se por um questionamento, por parte dos filósofos, da visão tradicional de ciência (NEUFELD; STEIN, 1999).

Best (1992) expõe que a mudança da visão behaviorista para a cognitivista representa uma mudança no paradigma e inaugura uma nova fase de ciência sobre o funcionamento da cognição humana. Para a Psicologia Cognitiva a influência desses questionamentos contribuiu para um tipo especial de ciência projetada para solucionar um conjunto particular de problemas.

De acordo com Anderson (2004), a psicologia cognitiva é um dos mais recentes ramos da investigação em psicologia, tendo se desenvolvido como uma área separada desde os fins dos anos 1950 e princípios dos anos 1960. Tendo em vista, o interesse sobre a natureza da mente humana, o que é o conhecimento e como ele se dá, intrigou os filósofos por séculos.

Em 1956, ocorreram vários encontros e reuniões científicas para discussão de temas relacionados a Psicologia Cognitiva, além da publicação de estudos

importantes, como a primeira tentativa de abordar a formação de conceitos a partir de uma perspectiva da Psicologia Cognitiva por Bruner (1956). Ainda neste mesmo ano, foi fundada a inteligência artificial (utilização da analogia da máquina para entender o funcionamento da cognição). Portanto, remonta deste momento histórico a metáfora do computador para a cognição humana (NEUFELD; BRUST; STEIN, 2011).

O livro denominado *Cognitive Psychology* organizado por Neisser (1967) trouxe os avanços da ainda jovem Psicologia Cognitiva e o ponto de vista da Teoria do Processamento da Informação. Desse modo, Neisser (1967) definiu a Psicologia Cognitiva como a psicologia que diz respeito a todos os processos pelos quais um input (entrada) sensorial é transformado, reduzido, elaborado, armazenado, recuperado e usado (NEUFELD; BRUST; STEIN, 2011).

Algumas áreas impulsionaram o crescimento da Psicologia Cognitiva, entre elas, destacam-se: a psicolinguística que se interessa pela organização da linguagem e suas regularidades universais e não apenas pelo processo de ouvir e falar em si; e as pesquisas em neuropsicologia, identificando partes do cérebro onde estariam localizados os componentes da linguagem, memória, etc, a partir de pacientes com lesões cerebrais (BEST, 1992).

Contudo, é a partir do advento do computador digital que a Psicologia Cognitiva adquire sua maior força. Psicólogos e filósofos sempre se utilizaram dos aspectos mais avançados do desenvolvimento tecnológico como metáfora para o funcionamento humano (NEUFELD; BRUST; STEIN, 2011).

Best (1992) coloca que para a teoria do processamento da informação a mente é constituída de um software e um hardware. O hardware, como no computador, é a máquina, todo um sistema neural, fisiológico, biológico. Por sua vez, o software são os programas, ou seja, as atividades mentais, os processos cognitivos. O interesse dos psicólogos cognitivos se direciona para o software, eles não vão estudar a atividade neural que está subentendida no evento mental e cognitivo, mas sim a explicação dos processos cognitivos que operam na informação.

Resumindo, na Psicologia Cognitiva o ser humano é visto como um processador ativo, isto é, capaz de buscar informações de forma inteligente e consciente, criando representações dessas informações que adquiriu. São essas representações mentais que nos permitem ou não desenvolver atividades mentais,

como resolver problemas, reconhecer ou não um objeto, lembrar de alguém conhecido, e entre outras (VIEIRA, 1998).

2.2 TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Bzuneck (2004), foram vários os proponentes iniciais da Teoria do Processamento da Informação, porém alguns nomes merecem destaque por sua relevante contribuição. Dentre eles, Miller (1956), cujo trabalho sobre a memória de curta duração foi considerado como o marco inicial do ressurgimento do cognitivismo, que, conforme mencionado, representou uma reação ao behaviorismo até então dominante na psicologia.

São reconhecidos também Atkinson e Shiffrin (1971), que no final de 1960 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. Assim, nesse modelo, o estímulo captado pelos sentidos é armazenado sucessivamente em três instâncias, sendo inicialmente e de forma breve nos próprios componentes sensoriais, e também por pouco tempo, na memória de curta duração (MCD); e, por fim, de forma duradoura, na memória de longa duração (MLD) (ALCARÁ; SANTOS, 2016).

Os estudos realizados sob o enfoque da Teoria do Processamento da Informação têm colaborado para melhor compreensão do funcionamento mental e, conseqüentemente, para explicar aspectos relacionados à aprendizagem. Nessa perspectiva, saber mais sobre a natureza das atividades mentais dos estudantes, implica analisar como eles buscam, selecionam e armazenam as informações à que têm acesso (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006; KLEIMAN, 2004).

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009b) 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 doraciocínio para que ela seja processada. As autoras consideram também que 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 para aprender é necessária a integração de novos elementos aos conhecimentos já adquiridos, ou seja, aqueles que já estão na memória de longo prazo.

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

A esse respeito, Dembo (1988) esclarece que a organização do fluxo da informação é determinada para atingir algum objetivo, sendo que para isso existem processos de controle que operam na memória de curto prazo, dando-lhe flexibilidade para lidar com ela. Os processos executivos de controle focalizam a atenção, manipulam, organizam e assistem à recuperação da informação, sendo que alguns desses processos são automáticos e outros ficam sujeitos ao controle voluntário. 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.

Vale elucidar que os processos executivos de controle integram o sistema de processamento da informação e controlam os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999). Dessa maneira, o funcionamento do processos executivos de controle tem como suporte a metacognição, que se compõem 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 que 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).

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 os processos de conhecer e de aprender referem-se à metacognição (ALCARÁ; SANTOS, 2016). 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.

A metacognição não se caracteriza somente como conhecimento sobre a cognição, mas como uma fase do processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo de conhecimento. Em função dela, a pessoa tem condição de monitorar e autorregular seus desempenhos e elaborar estratégias para potencializar sua cognição, visto que tem um papel fundamental para o processamento da informação, enquanto componente constituinte da aprendizagem autorregulada (BORUCHOVITCH; SCHELINI; SANTOS, 2010).

Seguindo o modelo de processamento, Boruchovitch (1999) assinala que a capacidade de armazenamento da memória de curta duração depende da organização da informação, sendo que as estratégias são usadas para organizar e retê-la por períodos longos. Já a memória de longa duração tem a finalidade de armazenar permanentemente todas as informações que foram incorporadas via memória de curto prazo. As estratégias de aprendizagem consistem em auxiliar o estudante a melhor armazenar e recuperar os elementos contidos na memória de longa duração.

Os psicólogos cognitivos desenvolveram modelos de processamento da informação não só para identificar como os seres humanos obtêm, transformam, armazenam e aplicam essa informação, mas, também para explicar o papel das estratégias de aprendizagem na aquisição, na retenção e na utilização do conhecimento (DEMBO, 1994).

As estratégias de aprendizagem podem ser conceituadas, a um nível mais complexo, como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem os objetivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (SILVA; SÁ, 1997).

Góes e Boruchovitch (2019, p. 197) caracterizam as estratégias de aprendizagem por: “[...] procedimentos mentais utilizados pelos estudantes no

momento da aquisição, armazenamento e recuperação da informação.” Assim, as estratégias de aprendizagem são procedimentos mentais que os estudantes utilizam para adquirir e compreender determinada informação que recebemos do meio, por exemplo, durante uma aula, entre diversos estímulos sonoros, visuais ou outros, os estudantes focalizam sua atenção na fala do professor e aprendem as explicações que lhe são oferecidas (GÓES; BORUCHOVITCH, 2019; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

Nesse sentido, são exemplos de estratégias de aprendizagem: sublinhar as ideias ou as palavras principais do texto, monitorar a compreensão na hora da leitura, fazer resumos, planejar, estabelecer metas, elaborar perguntas e respostas e entre outras (BORUCHOVITCH, 2001). Cada estudante utiliza de diversos procedimentos para conhecer, controlar e regular sua aprendizagem, não havendo uma única estratégia, mas alternativas mais eficazes, que variam de acordo com o processo de aprendizagem de cada aluno (LEVIN, 1989).

As estratégias de aprendizagem não devem ser entendidas apenas como maneiras de estudar, mas também como um processo de autoconhecimento a respeito do próprio processo de aprendizagem, capacidade essa denominada de metacognição (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019). Metacognição é um processo consciente de refletir sobre seu modo pessoal de aprender, implicando a tomada de consciência, controle e regulação de seu próprio processo mental (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019). Desse modo, a metacognição permite ao estudante tomar consciência sobre o seu processo de aprendizagem, contemplando três conhecimentos: o conhecimento sobre si mesmo e das suas potencialidades e limitações; conhecimento a respeito das tarefas (características e exigências das tarefas) e o conhecimento relativo às estratégias de leitura e de aprendizagem (ferramentas que podem ser utilizadas para assegurar o êxito em alcançar os próprios objetivos e os objetivos de aprendizagem) (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; COSTA; BORUCHOVITCH, 2019).

As estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em dois grandes grupos, a saber: Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas (DEMBO, 1994; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Gomes e Boruchovitch (2019, p. 44) anunciam que as estratégias cognitivas “são procedimentos que podem ser utilizados para adquirir, elaborar, organizar e integrar as informações.” Posto isso, as estratégias cognitivas auxiliam os estudantes a operar diretamente com a

informação, e que a utilização desse tipo de estratégia reflete na forma do estudante organizar, elaborar e integrar as informações (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

As estratégias cognitivas são subdivididas em duas categorias: estratégias cognitivas de ensaio (repetir, copiar, sublinhar e entre outras), sendo que estas são eficientes para codificar a nova informação na memória de curto prazo; e as estratégias cognitivas profundas, que se referem a elaboração (resumir, anotar, criar analogias, parafrasear) e à organização (selecionar ideias, usar roteiros e mapas), facilitando a retenção e a recuperação da informação na memória de longo prazo (DEMBO, 1994). Dembo (1994) coloca que as estratégias cognitivas são aquelas utilizadas especialmente para ajudar o estudante a assimilar as informações quando estão diante de uma determinada tarefa ou atividade, referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, com o intuito de que as informações possam ser armazenadas mais eficientemente.

As estratégias metacognitivas permitem ao estudante planejar (decidir quando, onde e como estudar e aprender melhor), monitorar sua aprendizagem, perceber se está aprendendo, o quanto está aprendendo ou se ainda não aprendeu e regular o processo de aprendizagem, para aprender mais e melhor (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Joly (2006) confirma a possibilidade de ensinar os estudantes a usarem as estratégias de aprendizagem, de forma implícita e explícita. Para tanto, os estudantes necessitam conhecer quais estratégias podem usar, como, quando, onde e por que usá-las. Para que isso ocorra, a autora coloca que é necessário que os sujeitos aprendam as estratégias de aprendizagem em situações educacionais, desde o início da escolarização.

Costa e Boruchovitch (2019) reforçam algumas recomendações sobre o ensino de estratégias de aprendizagem. Para tanto, o professor deve: ensinar poucas estratégias por vez, até que os estudantes se familiarizem com a prática de seu uso; explicar detalhadamente cada nova estratégia; estar sempre atento para esclarecer as dúvidas quanto ao uso da estratégia; explicar por meio de exemplos variados onde e como utilizar as estratégias, principalmente as metacognitivas. Ao ensinar uma determinada estratégia de aprendizagem ao estudante, o professor deve começar pela descrição de uma estratégia, acompanhada por informações metacognitivas sobre por que, onde e quando aplicá-la (COSTA; BURUCHOVITCH, 2019).

Não cabe apenas que o professor ensine as estratégias de aprendizagem

para auxiliar os estudantes, mas que este sujeito assuma a função de protagonista proativo no seu processo de aprendizagem, realizando o exercício de reflexão sobre o seu modo de estudar e aprender (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019), como explicita Costa e Boruchovitch (2019, p. 74), “Ensinar o aluno a usar frequentemente e com eficiência as estratégias de aprendizagem aumenta o nível de autorregulação da própria aprendizagem.” O estudante autorregulado é aquele que: planeja o seu estudo, usa de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, mantém um bom nível motivacional e emocional, monitora se está aprendendo ou não, avalia seu desempenho (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019).

Weinstein e Mayer (1983) identificaram cinco tipos de estratégias de aprendizagem: 1) estratégias de ensaio; 2) estratégias de elaboração; 3) estratégias de organização; 4) estratégias de monitoramento; 5) estratégias afetivas. Na primeira estratégia de aprendizagem, descrita por Weinstein e Mayer (1983), refere-se às estratégias de ensaio que envolve repetir por meio da fala (ler em voz alta repetidamente informações do texto para poder compreender melhor) ou pela escrita, o material a ser aprendido, por exemplo, copiar e sublinhar as ideias ou as palavras principais do texto.

Na segunda estratégia de aprendizagem: Estratégias de elaboração possibilitam que o aluno estabeleça relações entre um conteúdo novo a ser aprendido e os conhecimentos prévios que já possui sobre determinado conteúdo. Exemplos disso são: reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido (WEINSTEIN; MAYER, 1983). Na terceira estratégia de aprendizagem, destacada por Weinstein e Mayer (1983) é a designada Estratégias de organização que se referem à imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, topificar as informações do texto, criar uma hierarquia ou rede de conceitos e entre outras.

Na quarta estratégia de aprendizagem: Estratégias de monitoramento da compreensão incluem o autoquestionamento para verificar o entendimento e compreensão sobre determinado assunto. O monitoramento da compreensão requer o acompanhamento e a avaliação se os objetivos foram atingidos e se as metas traçadas de aprendizagem não foram atingidas, modificar as estratégias para que se efetiva a aprendizagem para atingir a meta preestabelecida (WEINSTEIN; MAYER, 1983). Na quinta estratégia de aprendizagem: Estratégias afetivas se referem a

manter sentimentos agradáveis, que podem interferir positivamente na aprendizagem, como administrar o tempo de estudo e ter pensamento positivo frente a alguma tarefa acadêmica para evitar a ansiedade (WEINSTEIN; MAYER, 1983).

Pintrich e Garcia (1991 apud ALCARÁ; SANTOS, 2013) consideram que, além das estratégias cognitivas e metacognitivas, existe um terceiro grupo denominado de Gerenciamento de Recursos. Essas estratégias dizem respeito aos recursos utilizados pelos alunos para gerenciar o seu ambiente de estudo, envolvendo aspectos relacionados ao tempo, espaço físico, professores, colegas e outras pessoas, assim como, o seu esforço em torno das atividades acadêmicas. As estratégias de aprendizagem anteriormente mencionadas podem ser organizadas em três grandes grupos: 1) estratégias cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização); 2) estratégias metacognitivas (estratégias de planejamento, monitoramento e regulação); 3) estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros) (BORUCHOVITCH, 1999).

Zimmerman e Martinez-Pons (1986 apud BORUCHOVITCH, 1999) destacam outras categorias de estratégias de aprendizagem, que são classificadas em quatorze tipos: autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, automonitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão. Enfim, “[...] as estratégias de aprendizagem auxiliam o aluno a aprender mais profundamente, ampliando suas possibilidades de receber informações e transformá-las em conhecimento.” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019, p. 72).

Em síntese, a Psicologia Cognitiva, com base na Teoria do Processamento da Informação, traz a possibilidade de ajudar o aluno a organizar e controlar sua própria aprendizagem por meio de estratégias mais eficazes (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012).

2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR UNIVERSITÁRIOS

A leitura se faz presente em diferentes momentos da vida do ser humano, constituindo-se em ferramenta essencial para a construção social e cognitiva do indivíduo, contribuindo de maneira efetiva para sua inserção no contexto social (OLIVEIRA; SANTOS, 2005). Na sociedade moderna, exige dos cidadãos um

processo de escolarização que os prepare para serem participantes ativos na sociedade. A inserção do estudante no mundo letrado favorece para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas e é também fundamental para a participação ativa e consciente dos estudantes no mundo social e profissional (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

No Ensino Superior, a leitura se constitui como sendo um recurso essencial para a aprendizagem e para o desempenho acadêmico, pelo fato de se exigir que o estudante universitário tenha uma metodologia individual, autônoma e eficiente de leitura. Ainda se espera desse sujeito que assuma a posição de coautor na construção dos conhecimentos legitimados nessas instituições e que demonstre um perfil de leitor acadêmico (DAUSTER, 2003).

Ao ingressarem no Ensino Superior, os estudantes passam a ter o contato com textos científicos de diversas disciplinas, abordando os mais variados sentidos e conteúdos. E, ao inserirem nesse contexto acadêmico, os estudantes precisam assumir uma postura autônoma e crítica ao lerem os textos, de maneira que possam identificar as ideias e conceitos propostos pelo autor para a problemática ou questão abordada, analisar criticamente as estratégias usadas na argumentação do autor para defender seus pontos de vista e posições e, assim, o estudante realizar uma interpretação pessoal das leituras (MARTINS; SANTOS; BARIANI, 2005; OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

Para tanto, para uma interpretação e diálogo com o texto são necessários à interação entre as novas informações e as informações que o estudante já possui (conhecimento prévio), viabilizando uma construção do conhecimento e da aprendizagem (MARTINS; SANTOS; BARIANI, 2005). Entretanto, não é incomum constatar-se que os estudantes universitários enfrentam dificuldades na leitura de textos prescritos por seus professores, outros deles, ao lerem determinado texto de uma disciplina não compreendem sobre o que lêem, comprometendo a reflexão, a tomada de posição e a proposição de novas conclusões sobre o que sabem (TANZAWA; PULLIN, 2012).

Diante das dificuldades na leitura e compreensão leitora por parte dos estudantes universitários, Santos *et al.* (2006) explicam que os estudantes apresentam dificuldades para alcançar esse desempenho, porque adquiriram, ao longo do seu processo de escolarização, a concepção da formação de leitores que frequentemente estão acostumados a reproduzir as informações dos textos, ao invés

de as construírem. Nesse contexto, o papel da escola é essencial para “[...] formar o leitor motivado, reflexivo, estratégico, competente e crítico.” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019, p. 46). Nas palavras das autoras, a formação do leitor autorregulado e crítico “[...] é um processo longo, a ser construído nos diversos anos da escolaridade e por todos os professores, em todas as disciplinas, explorando a diversidade dos textos que circulam no ambiente social.” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019, p. 47).

Posto isso, se o ensino de estratégias de aprendizagem e de leitura fossem ensinadas e aprendidas desde os anos iniciais de escolaridade (Educação Básica até o Ensino Superior), o desempenho acadêmico dos estudantes, seria favorecido, pois eles aprenderiam desde cedo a usar estratégias eficientes para o estudo, para a leitura e compreensão de textos e para autorregular sua própria aprendizagem. E, portanto, após deixarem a escola, os estudantes continuariam a se educar, utilizando continuamente seus conhecimentos e tornando-se aprendizes autônomos e protagonistas proativos na sua aprendizagem (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; COSTA; BORUCHOVITCH, 2019).

A psicologia cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação defende que não basta apenas que o professor ensine o conteúdo, mas também como aprendê-lo utilizando as estratégias de aprendizagem e priorizando o processo de aprendizagem do estudante. Nessa teoria, o uso de estratégias é uma característica dos melhores estudantes, denominados bons processadores da informação (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019). Entretanto, pesquisas realizadas no Ensino Superior revelam a ausência e deficiência de estratégias utilizadas por estudantes universitários para o processo de aprendizagem e para a compreensão leitora (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019).

O ensino frequente e com eficiência das estratégias de aprendizagem e das estratégias específicas para a leitura potencializa o nível de autorregulação da aprendizagem do estudante (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019). Para Zimmerman e Schunk (2008), a autorregulação da aprendizagem é o processo pela qual a pessoa controla, monitora, avalia e reflete sobre o próprio aprendizado. O estudante autorregulado é aquele que: planeja o seu estudo, usa de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem e de leitura, mantém um bom nível motivacional e emocional, monitora se está aprendendo ou não, avalia seu desempenho (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019).

O professor autorregulado é uma condição para promover a autorregulação nos estudantes, portanto, “[...] as crenças e o comportamento dos professores têm relação com suas próprias experiências e exercem forte influência no engajamento e no desempenho dos alunos.” (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019, p. 146). Aprender a aprender envolve também o estudante assumir a função de protagonista proativo no seu processo de aprendizagem, realizando o exercício de reflexão sobre o seu modo de estudar e aprender (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019).

Para tornar um bom professor, ele precisa se colocar como: *professor enquanto estudante e o professor enquanto professor* (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, grifo das autoras). Na primeira vertente, requer que o docente em exercício ou o estudante como futuro profissional da educação, realize o exercício de reflexão sobre como a atividade pode fortalecer a sua capacidade de aprendizagem, portanto, o professor está constantemente aprendendo. Já a segunda vertente deve incitar os professores a pensar, desenvolver propostas e de fato aplicar as atividades em seus alunos, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019).

Tendo como base os fundamentos da Psicologia Cognitiva embasada na Teoria do Processamento da Informação, a leitura é um processo cognitivo complexo, que além de depender do fator cognitivo, envolve outros fatores, como a linguagem, a memória, o pensamento, a inteligência e a percepção (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; MARTINS; SANTOS; BARIANI, 2005). Oliveira (2011) diz que a leitura exige alguns processamentos como, memória, consciência fonológica, domínio sintático e semântico das palavras, além do pensamento analógico, fluência e velocidade.

Ler significa, fundamentalmente, “[...] compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor contextualize e atribua significado à sua leitura.” (OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 118). Nas palavras das autoras, ler não se limita a fazer uma leitura mecânica, restrita à decodificação sem compreensão do conteúdo que foi lido é preciso que o leitor, inicialmente, defina os objetivos para tal leitura, a seguir, formule hipóteses acerca do conteúdo da leitura, relacionando o texto aos conhecimentos já adquiridos. Ler é também um processo de interação entre o leitor e o texto, envolve motivação, interesse e expectativa com o conteúdo da leitura, é utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura para promover a compreensão leitora (OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

A compreensão em leitura envolve processos cognitivos e metacognitivos, os conhecimentos e experiências anteriores e a motivação para a leitura (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Cruz (2007) coloca que a compreensão leitora só será alcançada na interação entre a informação armazenada na memória do estudante e a proporcionada pelo texto. O acesso aos conhecimentos armazenados na memória de longa duração possibilita ao estudante leitor recuperar as informações relevantes e pertinentes ao texto, auxiliando na assimilação, compreensão e na aprendizagem dos conteúdos. O conteúdo só tem sentido quando o sujeito estabelece relações com o conhecimento prévio.

A respeito do conhecimento prévio do leitor, Kleiman (1989) ressalta que na interação desses três níveis de conhecimento, que o leitor consegue construir e dar sentido ao texto, que, são eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico abrange o conhecimento implícito da língua materna, envolvendo as regras internalizadas, os significados e o vocabulário. O conhecimento textual refere-se às noções e conceitos que o leitor possui sobre os tipos variados de textos. O conhecimento de mundo compreende o conhecimento do conteúdo do tema tratado no texto em que foi lido, envolvendo situações eventuais com que o sujeito já se deparou e que tem sentido para ele e que entram em ação no momento da leitura.

É importante mostrar aos estudantes que a aprendizagem e o sucesso acadêmico só serão possíveis se investirem muito esforço e tempo ao estudo, principalmente nas disciplinas e conteúdos que apresentam maior grau de dificuldade ou atividades de maior nível de complexidade (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019). Considerando que estudar é um processo altamente complexo, uma vez que envolve estratégias para aquisição e/ou organização da informação, processamento da informação, automonitoramento do processo de aprendizagem, dentre outras (TAVARES *et al.*, 2003). Nesse sentido, Ganda e Boruchovitch (2019) revelam a necessidade de que os cursos de formação de professores preparem os futuros docentes a identificar em si mesmos e, depois, em seus alunos, as crenças e os comportamentos que prejudicam sua aprendizagem, auxiliando-os a fazer uma autorreflexão e a usar estratégias de estudo que levem à aquisição do conhecimento.

Espera-se que os estudantes universitários sejam capazes de realizar competências para compreensão e interpretação de textos, que envolvem um

conjunto de habilidades, como: estabelecer um objetivo para ler; criar suas próprias estratégias de compreensão, adequando-se às características do texto, construir significado, realizar inferências, identificar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação (BORUCHOVITCH, 2001). O sucesso acadêmico do estudante universitário está relacionado com a maturidade de leitura desse sujeito, incluindo habilidades como, compreensão, ritmo, concentração, flexibilidade, criticidade e criatividade (MARTINS; SANTOS; BARIANI, 2005).

É imprescindível para a leitura de textos o uso de estratégias de leitura que auxiliem na compreensão leitora e que potencializem o processo de aprendizagem do estudante, como afirma a autora Joly (2006) anunciando que as estratégias de leitura são procedimentos que os estudantes usam para facilitar o processo de compreensão em leitura. Essas estratégias, são classificadas, segundo Joly (2004, p. 259), em: cognitivas e metacognitivas:

As estratégias cognitivas de leitura referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de leitura de forma que as informações possam ser armazenadas mais eficientemente. As estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento enquanto lê.

Como coloca a autora (JOLY, 2004), as estratégias cognitivas ajudam o leitor a assimilar as informações apresentadas no texto, podendo utilizar de estratégias, como: fazer leitura atenta, sublinhar, construir perguntas/respostas sobre o tema e elaborar resumos. Enquanto as estratégias metacognitivas possibilitam aos estudantes monitorar as suas ações durante a leitura. Kopke Filho (1997, p. 61) complementa dizendo que: “Auto monitorar significa planejar, orientar-se, rever e avaliar as estratégias empregadas com vistas a compreender o texto.” Joly (2006) conceitua as estratégias metacognitivas de leitura, dizendo que é aquela que o leitor toma consciência sobre o seu próprio nível de compreensão durante a leitura, além de envolver a habilidade para controlar as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão leitora.

Segundo Joly (2007), as estratégias metacognitivas de leitura podem ser divididas em: globais, de suporte à leitura e de solução de problemas. As globais são utilizadas quando o leitor realiza uma análise geral do texto, considerando o título, os

tópicos e as figuras/gráficos, predições e relacionando as informações do texto aos conhecimentos prévios que o leitor já possui sobre o assunto, elencando as informações mais relevantes do texto. As estratégias metacognitivas de leitura (de suporte à leitura) envolvem a utilização de materiais de referência e de anotações acerca do assunto tratado no texto, é quando o leitor usa os grifos e procura fora do texto soluções para as dificuldades que surgem para compreensão do texto estudado. As estratégias metacognitivas de leitura (de solução de problemas) são usadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor frente às informações apresentadas no texto, por exemplo, voltar a ler um trecho do texto que não compreendeu.

Kopke Filho (1997) distingue três momentos principais da leitura: antes, durante e depois da leitura. O antes da leitura é fase da previsão, é quando o leitor realiza uma análise geral do texto, levantando hipóteses acerca do assunto tratado no texto. O durante a leitura é a fase do monitoramento, o leitor deve relacionar o texto aos conhecimentos prévios sobre o assunto trabalhado no texto, além de reconhecer o que e quanto está compreendendo e pensar também nas possíveis consequências dessas novas informações. E o depois da leitura que é fase da avaliação, o leitor irá analisar o quanto reteve da sua leitura, o que compreendeu e verificar se as hipóteses levantadas antes da leitura foram ou não confirmadas e se é capaz de realizar uma paráfrase do que foi lido.

Complementam Gomes e Boruchovitch (2019), a respeito do foi dito por Kopke Filho (1997), de que é relevante que os professores saibam que existem estratégias específicas para antes, durante e depois da leitura. Antes de ler, é importante que o leitor estudante estabeleça o objetivo para a sua leitura, planejar onde, quando e como a atividade será realizada. Explorar livremente o texto, capa e contracapa do livro, suas ilustrações, prefácio e/ou apresentação, assim como fazer antecipações, questionar-se, formular hipóteses. Acessar os conhecimentos prévios sobre o autor do texto e do seu contexto, do gênero textual e estrutura daquilo que será lido e do já se sabe sobre o tema abordado no texto. Durante a leitura, o estudante pode utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são indicadas para dinamizar o processamento cognitivo, e elas são: anotar as ideias principais e/ou sublinhar, além de fazer inferências para construir significados, e, quando o texto é longo e difícil, fazer revisões. A estratégia metacognitiva de monitoramento é fundamental, pois, o leitor deverá fazer as

seguintes perguntas para si: “Estou compreendendo?”, “Quando estou compreendendo?”, “Não compreendi?”. Caso não tenha havido a compreensão do texto por parte do leitor, a estratégia indicada é reler o texto. Outras estratégias de monitoramento são rever os questionamentos e antecipações e testar as hipóteses iniciais. Depois da leitura, o estudante pode utilizar de estratégias cognitivas, como: rever o texto, elaborar um resumo, organizar e representar as informações. Para melhor interpretar o conteúdo do texto é importante problematizar, autoquestionar-se e sintetizar a ideia principal do texto estudado (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

Joly (2006) confirma a possibilidade de ensinar os estudantes a usarem as estratégias de leitura para compreensão do texto, de forma implícita e explícita. Para tanto, os estudantes necessitam conhecer quais estratégias podem usar, como, quando, onde e por que usá-las. Para que isso ocorra, a autora coloca que é necessário que os sujeitos aprendam as estratégias de leitura em situações educacionais, desde o início da escolarização.

Pressley (1995) destacaram sete elementos que são relevantes para realizar uma intervenção em estratégias de leitura: 1) ensinar somente uma estratégia de leitura de cada vez, incluindo informações metacognitivas sobre o porquê, o onde e o quando aplicá-la; 2) fornecer explicações detalhadas de cada nova estratégia, modelando-a; 3) repetir a modelagem e a explicação, eliminando possíveis dúvidas; 4) criar contextos diversificados, nos quais se possam praticar as estratégias ensinadas; 5) incentivar o monitoramento da compreensão do estudante acerca de como está fazendo e o que está pensando, quando está usando as estratégias; 6) prover oportunidades que favoreçam a capacidade de o estudante generalizar o uso das estratégias aprendidas para outras situações, nas quais elas sejam adequadas; 7) aumentar a motivação dos estudantes e promover o processamento profundo e reflexivo da informação.

Não cabe apenas que o professor ensine as estratégias de leitura para facilitar a compreensão de textos por parte dos estudantes, mas que o estudante assuma a função de protagonista proativo no seu processo de aprendizagem, realizando o exercício de reflexão sobre o seu modo de estudar e aprender (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019). Em suma, a compreensão leitora envolve a visão de mundo do leitor, constituída pelas vivências, experiências, leituras e conhecimentos prévios, tudo isso é essencial para que o leitor se aproprie do texto e possa atribuir a ele um sentido (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

2.4 PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

A presente pesquisa bibliográfica foi realizada junto ao site de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - <https://www.periodicos.capes.gov.br> e nas bases de dados: Scielo – <https://www.sielo.org> e Bvsalud – <https://www.bvsalud.org>. Foram consideradas as publicações no período de 2010 a 2020. Inicialmente foi realizada a análise quantitativa, quanto ao número de artigos localizados por descritor e o ano de publicação de cada periódico.

No Tabela 1, descrito a seguir, apresenta o número de trabalhos localizados por descritores utilizados na busca em Periódicos da CAPES.

Tabela 1 – Número de trabalhos localizados por descritores utilizados na busca em Periódicos da CAPES

Descritores	Número de trabalhos
“estratégias de aprendizagem”	73
“estratégias de aprendizagem” AND “ensino superior”	5
“estratégias de aprendizagem” AND leitura	7
estratégias de leitura AND ensino superior	2
Total	87
Total de trabalhos que se repetiam ou não contemplam o tema	77
Total dos trabalhos selecionados	10

Fonte: A própria autora.

Para a pesquisa em Periódicos CAPES, conforme a tabela 1, foi utilizado inicialmente a palavra-chave: “estratégias de aprendizagem”, e, na sequência a mesma foi cruzada com o termo: “ensino superior”. As buscas foram realizadas no modo avançado, com as especificações a seguir: o campo “no título”, a seguir com o campo “contém” e foi inserida o termo: “estratégias de aprendizagem” e sendo considerado o campo de “periódicos revisados por pares”. Posteriormente, as buscas foram realizadas no modo avançado, com as seguintes especificações: o campo “no título”, a seguir com o espaço “contém” e foram colocados os termos: “estratégias de aprendizagem” and “no título”, “contém” e o descritor: ensino

superior. Foi realizado também o cruzamento entre as palavras-chave: “estratégias de aprendizagem” e leitura, e, em seguida, as buscas entre os termos: estratégias de leitura e ensino superior.

A partir da leitura dos respectivos resumos, foram utilizados os seguintes critérios de seleção: a) Critérios de inclusão: trabalhos que tratassem sobre estratégias de aprendizagem no ensino superior, bem como aqueles que investigassem sobre o uso de estratégias de leitura no ensino superior; b) Critérios de exclusão: trabalhos voltados para o uso de estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental, bem como, a utilização das estratégias de estudo e aprendizagem no Ensino Médio e também não foram incluídas pesquisas sobre a educação a distância, visto que não é o foco da presente pesquisa. Foram excluídos também os trabalhos que se repetiam nas bases de dados pesquisadas a partir do uso dos descritores: estratégias de aprendizagem; estratégias de aprendizagem e ensino superior; estratégias de aprendizagem e leitura; estratégias de leitura e ensino superior.

Na sequência, apresenta o número de trabalhos localizados por descritores utilizados na busca em base de dados Scielo, de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2 – Número de trabalhos localizados por descritores utilizados na busca em base de dados Scielo

Descritores	Número de trabalhos
“estratégias de aprendizagem”	114
“estratégias de aprendizagem” AND ensino superior	65
“estratégias de aprendizagem” AND “leitura”	7
estratégias de leitura AND ensino superior	15
Total	201
Total de trabalhos que se repetiam ou não contemplam o tema	196
Total dos trabalhos selecionados	5

Fonte: A própria autora.

Para a investigação na base de dados Scielo, de acordo com o quadro 2, foi utilizado inicialmente a palavra-chave: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas), e, num segundo momento, foi realizado o cruzamento entre os descritores:

“estratégias de aprendizagem” e ensino superior e as buscas também foram realizadas no modo avançado. Foi realizada a ampliação da pesquisa, com as buscas entre os descritores: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) e “leitura” (entre aspas), e, posteriormente, o cruzamento entre as palavras-chave: estratégias de leitura e ensino superior.

A partir da leitura dos respectivos resumos, foram utilizados os seguintes critérios de seleção: a) Critérios de inclusão: trabalhos que tratassem sobre estratégias de aprendizagem no ensino superior, bem como aqueles que investigassem sobre o uso de estratégias de leitura no ensino superior; b) Critérios de exclusão: trabalhos voltados para o uso de estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental, bem como, a utilização das estratégias de estudo e aprendizagem no Ensino Médio e também não foram incluídas pesquisas sobre a educação a distância, visto que não é o foco da presente pesquisa. Foram excluídos também os trabalhos que se repetiam nas bases de dados pesquisadas a partir do uso dos descritores: estratégias de aprendizagem; estratégias de aprendizagem e ensino superior; estratégias de aprendizagem e leitura; estratégias de leitura e ensino superior.

Na Tabela 3, apresenta o número de trabalhos localizados por descritores utilizados na busca em base de dados Bvsalud.

Tabela 3 - Número de trabalhos localizados por descritores utilizados na busca em base de dados Bvsalud

Descritores	Número de trabalhos
“estratégias de aprendizagem”	136
“estratégias de aprendizagem” AND “ensino superior”	32
“estratégias de aprendizagem” AND “leitura”	10
estratégias de leitura AND “ensino superior”	15
Total	193
Total de trabalhos que se repetiam ou não contemplam o tema	187
Total dos trabalhos selecionados	6

Fonte: A própria autora.

E por fim, foi realizada a pesquisa no modo avançado na base de dados Bvsalud, sendo que utilizada primeiramente o descritor: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas), e, depois a mesma foi cruzada com o termo: “ensino superior” (entre aspas). Em seguida, as buscas foram realizadas entre as palavras-chaves: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) e “leitura” (entre aspas), e, após, o cruzamento entre os descritores: estratégias de leitura e “ensino superior” (entre aspas). As pesquisas foram realizadas entre os meses de maio a julho de 2020.

A partir da leitura dos respectivos resumos, foram utilizados os seguintes critérios de seleção: a) Critérios de inclusão: trabalhos que tratassem sobre estratégias de aprendizagem no ensino superior, bem como aqueles que investigassem sobre o uso de estratégias de leitura no ensino superior; b) Critérios de exclusão: trabalhos voltados para o uso de estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental, bem como, a utilização das estratégias de estudo e aprendizagem no Ensino Médio e também não foram incluídas pesquisas sobre a educação a distância, visto que não é o foco da presente pesquisa. Foram excluídos também os trabalhos que se repetiam nas bases de dados pesquisadas a partir do uso dos descritores: estratégias de aprendizagem; estratégias de aprendizagem e ensino superior; estratégias de aprendizagem e leitura; estratégias de leitura e ensino superior.

De acordo com a análise quantitativa dos artigos encontrados em Periódicos da CAPES para o descritor: “estratégias de aprendizagem”, foram localizados 73 estudos, sendo 19,17% publicados em 2010, 15,06% em 2012, 12,32% no ano de 2018, 15,06% publicados em 2015, 9,58% em 2016. Já 8,21% das pesquisas levantadas corresponde ao ano de 2014, 9,58% em 2011, 4,10% no ano de 2013, 1,36% publicados em 2019, 4,10% em 2017 e 1,36% no ano de 2020. Ao empregar os dois descritores “estratégias de aprendizagem” e “ensino superior”, foram localizados 5 artigos, sendo 40% em 2015 e os de 2019, 2018 e 2016 apresentaram o mesmo percentual de publicações, 20%.

Com o cruzamento entre as palavras-chave: “estratégias de aprendizagem” e leitura, foram identificados 7 trabalhos (1 duplicado em 2011), sendo que os anos de 2011 e 2017 apresentaram o mesmo percentual de publicações, 28,57%. Já 14,28% das pesquisas levantadas correspondem aos anos de 2013, 2015 e 2018. E ao empregar os dois descritores: estratégias de leitura e ensino superior, foram

encontrados 2 estudos, sendo 1 (50%) em 2013 e outro em 2018, respectivamente. Estes dados podem ser mais bem visualizados na Tabela 4, apresentada a seguir.

Tabela 4 - Número e frequência (%) de publicações na base de dados CAPES em função do descritor e ano de publicação (2010 a 2020)

ANO DE PUBLICAÇÃO	DESCRITORES			
	Estratégias de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem x Ensino Superior	Estratégias de Aprendizagem x Leitura	Estratégias de Leitura x Ensino Superior
2010	14 (19,17%)	-	-	-
2011	7 (9,58%)	-	2 (28,57%)	-
2012	11 (15,06%)	-	-	-
2013	3 (4,10%)	-	1 (14,28%)	1 (50%)
2014	6 (8,51%)	-	-	-
2015	11 (15,06%)	2 (40%)	1 (14,28%)	-
2016	7 (9,58%)	1 (20%)	-	-
2017	3 (4,10%)	-	2 (28,57%)	-
2018	9 (12,32%)	1 (20%)	1 (14,28%)	1 (50%)
2019	1 (1,36%)	1 (20%)	-	-
2020	1 (1,36%)	-	-	-
TOTAL	73 (100%)	5 (100%)	7 (100%)	2 (100%)

Fonte: A própria autora.

Conforme pode ser observado na Tabela 4, esses dados indicam que não foram localizadas pesquisas publicadas com os descritores “estratégias de aprendizagem” e “ensino superior” nos períodos de 2010, 2011, 2013, 2014, 2017 e 2020, além de serem encontradas um número baixo de publicações em 2015, 2016, 2018 e 2019 para o cruzamento das palavras-chave: “Estratégias de aprendizagem” e “Ensino Superior”, estes respectivos estudos localizados se repetem na busca como descritor “estratégias de aprendizagem”. Os dados também apresentaram um número baixo de publicações com os descritores: estratégias de

aprendizagem e leitura, bem como, com as palavras-chave: estratégias de leitura e ensino superior.

Ao realizar a análise quantitativa das pesquisas localizadas na base de dados Scielo, utilizando o termo “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) foram identificados 114 trabalhos (1 duplicado em 2016), sendo que as pesquisas de 2017 e 2018 apresentaram o mesmo percentual de 9,64%, bem como os estudos dos anos de 2013 e 2015, que indicaram o percentual de 7,89%. Já 14,91% das pesquisas levantadas corresponde ao ano de 2016, 15,78% em 2019, 10,52% publicadas em 2010, 7,01% em 2012 e 4,38% no ano de 2020. Os trabalhos dos anos de 2011 e 2014 destacaram pelo percentual de 6,14%. Para os descritores “estratégias de aprendizagem” e “ensino superior” (entre aspas), foram encontrados 65 estudos (1 duplicado em 2010), sendo que os anos de 2016 e 2019 apresentaram o mesmo percentual de 15,38%. As pesquisas publicadas em 2010, 2014, 2017 e 2018 indicaram o percentual de 10,76% e respectivamente, 6,15% para os anos de 2012, 2013 e 2015. Já 4,61% das pesquisas levantadas corresponde ao ano de 2011 e 3,07%, em 2020.

Em relação aos trabalhos com a utilização dos descritores: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) e “leitura” (entre aspas), foram localizados 7 estudos, indicando o percentual de 28,57% para os anos de 2016 e 2019. Já em 2010, 2011 e 2018, apresentaram o mesmo percentual, 14,28%. Considerando as pesquisas levantadas com as palavras-chave: estratégias de leitura e ensino superior, foram identificados 15 estudos (1 duplicado em 2016), sendo 40% publicados em 2017, 20% no ano de 2019, 13,33% em 2016 e 6,66% para os anos de 2012, 2013 e 2015.

Portanto, conforme pode ser observado na Tabela 5, os dados indicam um número baixo de publicações com os descritores: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) e “leitura” (entre aspas), bem como, com o cruzamento entre os termos: estratégias de leitura e ensino superior, e que não foram localizadas pesquisas publicadas com os termos “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) e “leitura” (entre aspas) nos períodos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2017 e 2020. Com as palavras-chave: estratégias de leitura e ensino superior, também não foram encontrados estudos que abrangem os períodos de 2010, 2011, 2014, 2018 e 2020.

Tabela 5 - Número e frequência (%) de publicações na base de dados Scielo em função do descritor e ano de publicação (2010 a 2020)

ANO DE PUBLICAÇÃO	DESCRITORES			
	Estratégias de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem X Ensino Superior	Estratégias de Aprendizagem X Leitura	Estratégias de Leitura X Ensino Superior
2010	12 (10,52%)	7 (10,76%)	1 (14,28%)	-
2011	7 (6,14%)	3 (4,61%)	1 (14,28%)	-
2012	8 (7,01%)	4 (6,15%)	-	1 (6,66%)
2013	9 (7,89%)	4 (6,15%)	-	1 (6,66%)
2014	7 (6,14%)	7 (10,76%)	-	-
2015	9 (7,89%)	4 (6,15%)	-	1 (6,66%)
2016	17 (14,91%)	10 (15,38%)	2 (28,57%)	2 (13,33%)
2017	11 (9,64%)	7 (10,76%)	-	6 (40%)
2018	11 (9,64%)	7 (10,76%)	1 (14,28)	-
2019	18 (15,78%)	10 (15,38%)	2 (28,57%)	3 (20%)
2020	5 (4,38%)	2 (3,07%)	-	-
TOTAL	114 (100%)	65 (100%)	7 (100%)	15 (100%)

Fonte: A própria autora.

E por fim, foi realizada a análise quantitativa dos estudos localizados na base de dados Bvsalud, para o descritor: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas), foram localizadas 136 pesquisas (6 duplicados em 2014, 3 em 2016, 3 em 2011 e 3 duplicados em 2010), sendo 14,70% publicados em 2010, 13,23% em 2014, 12,50% no ano de 2015, 7,35% publicados em 2018 e 6,61% em 2019. Os trabalhos publicados em 2013 e 2016 indicaram o mesmo percentual de 10,29%. Já 8,82% das pesquisas levantadas correspondem aos anos de 2011 e 2012, e 3,67%

em 2017 e 2020. Em seguida, por meio do cruzamento das palavras-chave “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) e “ensino superior” (entre aspas), foram encontradas 32 pesquisas (1 duplicada em 2015, 4 duplicadas em 2014, 1 duplicada em 2013 e 1 duplicada em 2012), sendo que os anos de 2013, 2017, 2018 e 2019 apresentaram o mesmo percentual, 6,25%. As pesquisas publicadas em 2014 indicaram o percentual de 31,25%, 15,62% em 2015, 3,12% no ano de 2010 e 12,5% em 2012 e 2016.

Pode-se verificar com o cruzamento entre os termos: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) e “leitura” (entre aspas), que foram localizados 10 estudos (1 duplicado em 2016, 1 duplicado em 2013 e 1 duplicado em 2011), sendo que os anos de 2010, 2017 e 2019 apresentaram o mesmo percentual de publicações, 10%. Para as pesquisas levantadas em 2011 e 2013, indicaram o percentual de 20% e, respectivamente, 30% em 2016. E ao empregar os dois descritores: “estratégias de leitura” e “ensino superior” (entre aspas), foram encontradas 15 pesquisas (1 duplicada em 2015, 1 duplicada em 2013 e 1 duplicada em 2011), sendo 20% para os anos de 2013, 2015 e 2017. Os trabalhos publicados em 2011 e 2018 indicaram o percentual de 13,33% e 6,66% das pesquisas correspondem aos anos de 2019 e 2020. Estes dados podem ser melhor visualizados na Tabela 6, apresentada a seguir.

Tabela 6 - Número e frequência (%) de publicações na base de dados Bvsalud em função do descritor e ano de publicação (2010 a 2020)

ANO DE PUBLICAÇÃO	DESCRITORES			
	Estratégias de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem X Ensino Superior	Estratégias de Aprendizagem X Leitura	Estratégias de Leitura X Ensino Superior
2010	20 (14,70%)	-	1 (10%)	-
2011	12 (8,82%)	-	2 (20%)	2 (13,33%)
2012	12 (8,82%)	4 (12,5%)	-	-
2013	14 (10,29%)	2 (6,25%)	2 (20%)	3 (20%)

Continua...

ANO DE PUBLICAÇÃO	Estratégias de Aprendizagem	Conclusão		
		Estratégias de Aprendizagem X Ensino Superior	Estratégias de Aprendizagem X Leitura	Estratégias de Leitura X Ensino Superior
2014	18 (13,23%)	10 (31,25%)	-	-
2015	17 (12,50%)	5 (15,62%)	-	3 (20%)
2016	14 (10,29%)	4 (12,5%)	3 (30%)	-
2017	5 (3,67%)	2 (6,25%)	1 (10%)	3 (20%)
2018	10 (7,35%)	2 (6,25%)	-	2 (13,33%)
2019	9 (6,61%)	2 (6,25%)	1 (10%)	1 (6,66%)
2020	5 (3,67%)	1 (3,12%)	-	1 (6,66%)
TOTAL	136 (100%)	32 (100%)	10 (100%)	15 (100%)

Fonte: A própria autora.

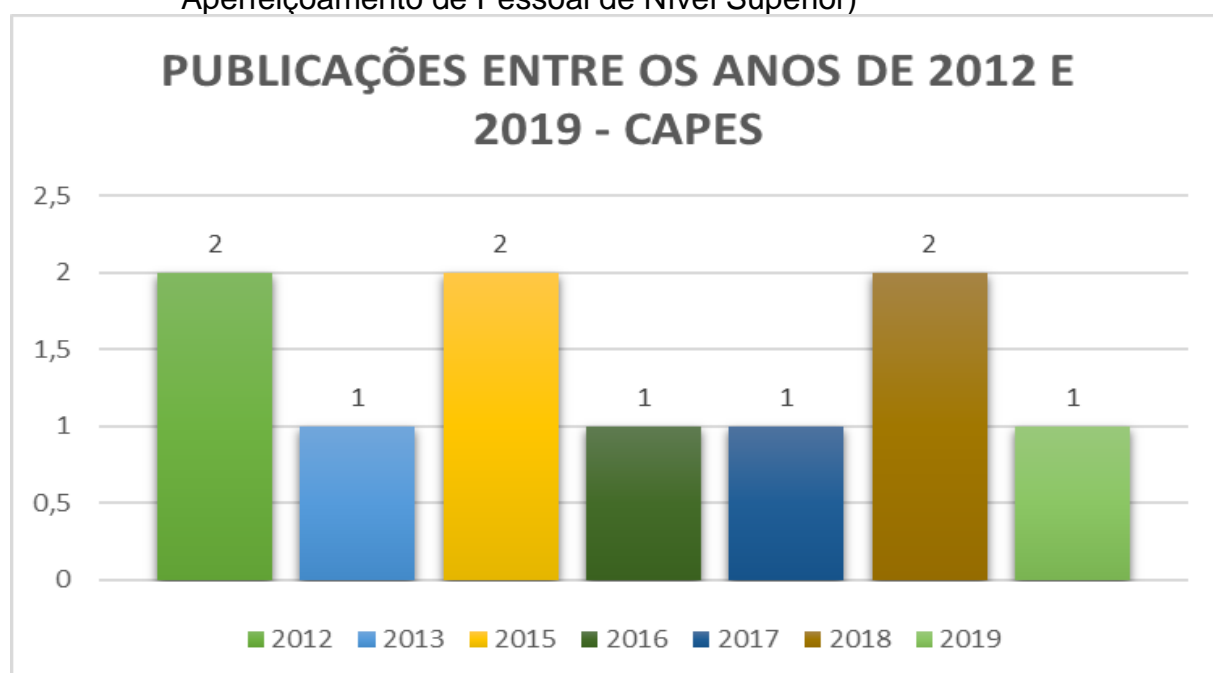
Na Tabela 6, os dados mostram um número baixo de publicações para os termos: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) e “leitura” (entre aspas), bem como, com o cruzamento entre as palavras-chave: estratégias de leitura e “ensino superior” (entre aspas), e que não foram localizados estudos publicados com os descritores: “estratégias de aprendizagem” (entre aspas) e “leitura” (entre aspas) nos períodos de 2012, 2014, 2015, 2018 e 2020. Em relação à pesquisa realizada com os termos: estratégias de leitura e “ensino superior” (entre aspas), não foram encontrados trabalhos que abarcam os anos de 2010, 2012, 2014 e 2016.

Para a realização da análise qualitativa das produções, a partir da leitura dos respectivos resumos, foram utilizados os seguintes critérios de seleção: a) Critérios de inclusão: trabalhos que tratassem sobre estratégias de aprendizagem no ensino superior, bem como aqueles que investigassem sobre o uso de estratégias de leitura no ensino superior; b) Critérios de exclusão: trabalhos voltados para o uso de estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental, bem como, a utilização das

estratégias de estudo e aprendizagem no Ensino Médio e também não foram incluídas pesquisas sobre a educação a distância, visto que não é o foco da presente pesquisa. Foram excluídos também os trabalhos que se repetiam nas bases de dados pesquisadas a partir do uso dos descritores: estratégias de aprendizagem; estratégias de aprendizagem e ensino superior; estratégias de aprendizagem e leitura; estratégias de leitura e ensino superior.

Desse modo, a partir desses critérios, dos trabalhos localizados no site de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foram selecionados 10 trabalhos para a análise qualitativa, conforme pode ser observado no Gráfico 1, descrito a seguir.

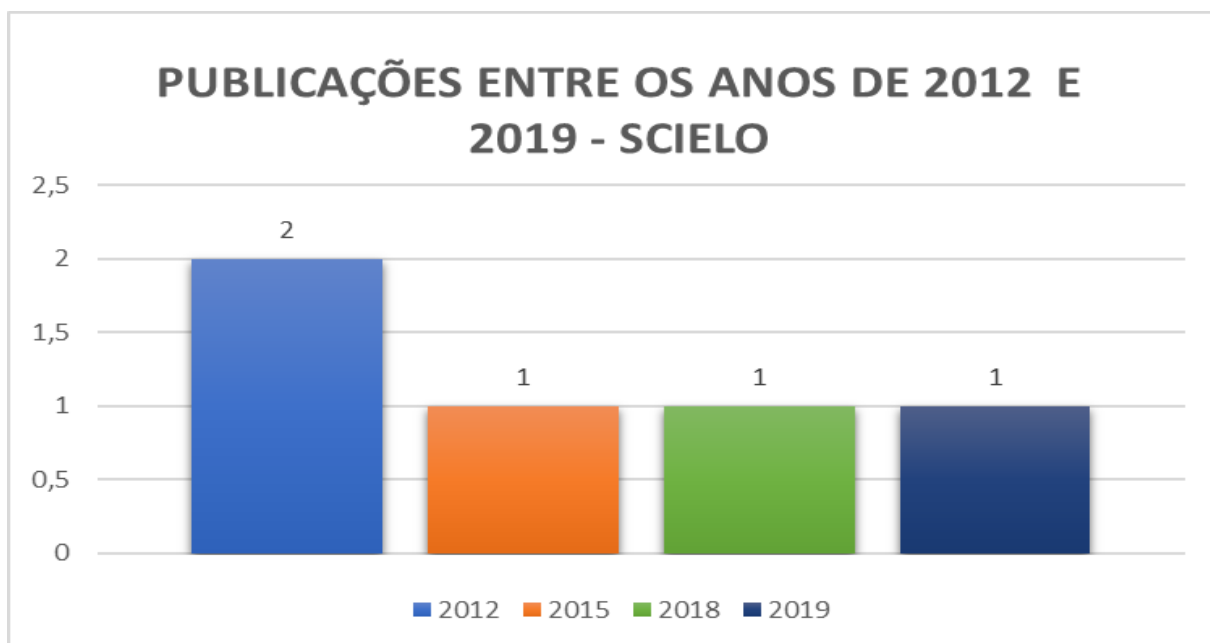
Gráfico 1 – Publicações entre os anos de 2012 e 2019 – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)



Fonte: A própria autora.

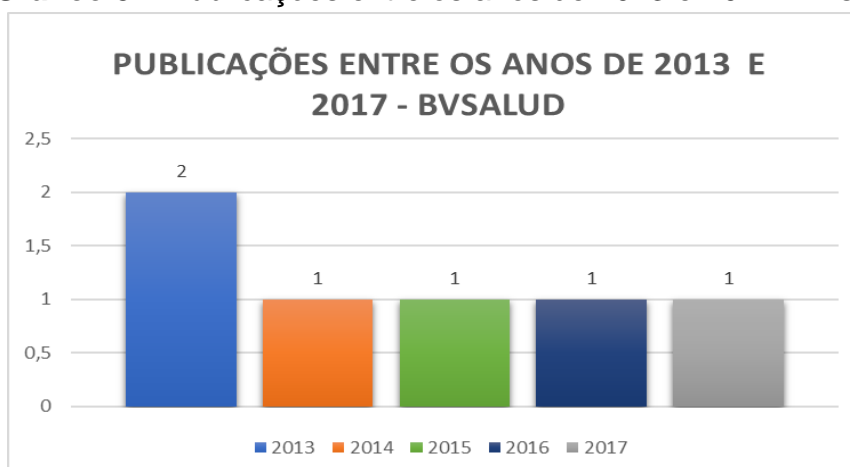
Conforme pode ser observado no gráfico 1, nos anos de 2012, 2015 e 2018 foram publicados 2 trabalhos e nos demais anos, apenas 1 trabalho foi publicado em cada ano.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão adotados, restaram 5 trabalhos para a análise qualitativa das pesquisas selecionadas na base de dados Scielo, conforme o Gráfico 2, apresentado a seguir, o qual evidência 2 estudos publicados em 2015 e apenas 1 estudo nos anos de 2015, 2018 e 2019.

Gráfico 2 – Publicações entre os anos de 2012 e 2019 – Scielo

Fonte: A própria autora.

Na base de dados Bvsalud, considerando os critérios de inclusão e exclusão adotados, foram selecionados 6 trabalhos para a análise qualitativa. Conforme pode ser observado no Gráfico 3, no ano de 2013 foram publicados 2 trabalhos e no período de 2014 a 2017, apenas 1 pesquisa foi publicada em cada ano.

Gráfico 3 – Publicações entre os anos de 2013 e 2017– Bvsalud

Fonte: A própria autora.

Para a análise dos estudos selecionados, a Figura 1, demonstra a relação dos periódicos que publicaram os estudos selecionados e respectiva Base de Dados.

Figura 1 - Relação dos periódicos que publicaram os estudos selecionados e Base de Dados

BASE DE DADOS	PERIÓDICOS
PORTAL DE PERIÓDICOS	Psicologia: Reflexão & Crítica Revista Interamericana De Psicologia Paidéia Psicologia Da Educação [Online] Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências Revista Iberoamericana De Educación Quaderns De Psicologia Revista Gestão Universitária Na América Latina Revista Docência Do Ensino Superior Revista Portuguesa De Educação
SCIELO	Revista Latino-Americana De Enfermagem Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos Paidéia (2) Psicologia Escolar E Educacional
BVSALUD	Psico (Porto Alegre) Anales De Psicologia Interação Em Psicologia Estudos De Psicologia (Campinas) Psico-Usf

Fonte: A própria autora.

As pesquisas selecionadas no site de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), estão descritas de acordo com a ordem crescente relativa do ano de publicação, em que são informados a autoria e ano, título do trabalho, objetivo e resultados, conforme pode ser observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Características das pesquisas selecionadas no site de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) - autoria e ano, título, objetivo e resultados

AUTORIA E ANO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO	RESULTADOS
Tinajero <i>et al.</i> (2012)	Estilo cognitivo e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros: repercussões no rendimento acadêmico.	Explorar a influência do estilo cognitivo dependência-independência de campo no rendimento acadêmico de estudantes universitários brasileiros, bem como o efeito mediador das estratégias de aprendizagem nesta influência.	O estilo cognitivo e as estratégias de aprendizagem contribuem significativamente para o sucesso acadêmico.

Continua...

Continuação...

AUTORIA E ANO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO	RESULTADOS
Cunha e Boruchovitch (2012)	Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores.	Investigar as estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais de estudantes de licenciatura; Explorar as diferenças entre os semestres, bem como examinaram possíveis correlações entre as variáveis.	A análise de variância indicou diferenças estatisticamente significativas para a Motivação Intrínseca entre o segundo e oitavos semestres. Houve correlação positiva e significativa entre a Escala e Subescalas de Estratégias e Motivação Total e Motivação Intrínseca.
Bortoletto e Boruchovitch (2013)	Estratégias de aprendizagem e regulação emocional de estudantes de Pedagogia.	Pesquisar as relações entre as estratégias de aprendizagem e de regulação emocional.	Resultados evidenciaram uma correlação positiva, moderada e significativa entre as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional dos participantes. A regulação emocional, a faixa etária e o ano de curso mostraram-se conjuntamente associadas aos escores das estratégias de aprendizagem.
Fernandes e Frison (2015)	Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico.	Analisar se as estratégias de aprendizagem autorregulatórias desenvolvidas em uma prática de ensino reflexiva contribuíram para a formação de alunos autorregulados.	Conclui-se que os dados reforçam a importância do conhecimento de estratégias autorregulatórias nos processos de aprendizagem, a fim de que o aluno universitário seja capaz de atingir seus objetivos diante das tarefas, promovendo uma consciência reflexiva.
Avila, Frison e Simão (2016)	Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física.	Investigar se estudantes do último ano de um curso de formação de professores em Educação Física, utilizam estratégias autorregulatórias para aprender os conteúdos que o curso oferece.	Conforme os resultados, a maioria desses estudantes relatou conhecer apenas algumas estratégias. Uma das possíveis interpretações é que eles ainda não tiveram a oportunidade de, pelo menos, refletir sobre a importância dessas para uma aprendizagem efetiva.
Endo, Miguel e Kienen (2017)	Estratégias de aprendizagem de estudantes de psicologia: um estudo exploratório.	Caracterizar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de primeiro a quarto ano de graduação em Psicologia.	Observaram que os alunos do primeiro ano tiveram maiores pontuações em atitude, motivação, concentração, estratégias de verificação e organização do tempo quando comparados aos demais estudantes.
Melo <i>et al.</i> (2018)	Estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem no curso de ciências contábeis da universidade federal de Rondônia, campus de Porto Velho: percepção dos graduandos.	Verificar quais as principais estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas na educação contábil e que proporcionam maior eficácia ao aprendizado, na percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis	Os resultados mostram que as estratégias que geram maior eficácia para o aprendizado são: Aula Expositiva, Leitura/Estudo Dirigido, Trabalho em Grupo/Seminário, Discussão/ Debates/Grupos de oposição, Aulas com vídeo, Método do caso/estudo de caso, Aula prática e de Laboratório e Aprendizagem experimental/ Estágio.

Continua...

AUTORIA E ANO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO	RESULTADOS
Mello (2018)	A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão.	Discutir e analisar as especificidades do ensino e da aprendizagem da leitura na esfera acadêmica, bem como apresentar algumas estratégias de ensino de leitura que podem ser utilizadas nesse contexto.	No conjunto analisado, destacam-se aspectos sobre os textos que circulam na academia, específicos dessa esfera, cujos termos próprios surgem como obstáculos aos graduandos para compreender e dialogar com as ideias ali presentes, e sobre como cabe ao professor, como mediador da leitura, auxiliar os graduandos, apresentando estratégias específicas que possibilitem direcionar a compreensão das leituras.
Oliveira <i>et al.</i> (2019)	Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro.	Investigar como se apresentam os estilos intelectuais, as estratégias de aprendizagem e a adaptação acadêmica no ensino superior, sendo buscadas possíveis correlações e relações de dependência entre essas variáveis.	Os resultados indicaram a prevalência do estilo hierárquico, das estratégias de autorregulação social, e ainda que os estudantes se encontram melhor adaptados ao planejamento de carreira.

Fonte: A própria autora.

De modo geral, as pesquisas selecionadas no site de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foram realizadas com estudantes universitários de cursos de Pedagogia, Química, Engenharia Ambiental, Educação Física, Psicologia e Ciências Contábeis.

Quanto aos instrumentos utilizados pelas diferentes pesquisas, Bortoletto e Boruchovitch (2013) utilizaram duas escalas para universitários do tipo Likert: uma de estratégias de aprendizagem e outra de regulação emocional. A Escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U) de Santos e Boruchovitch (2008), trata-se de uma escala do tipo Likert de quatro pontos. O instrumento é composto por 49 itens fechados. A Escala de estratégias de regulação emocional para adultos (BORUCHOVITCH; BORTOLETTO, 2010 apud BORTOLETTO; BORUCHOVICH, 2013) é uma escala tipo Likert composta por 92 itens fechados, agrupados em três subescalas destinadas a avaliar a percepção das emoções tristeza, raiva, felicidade e o uso de estratégias de regulação emocional.

Mello (2018) percebe-se a necessidade de refletir sobre o processo de formação do leitor na graduação, tendo em vista que a inserção dos estudantes na prática social e discursiva do contexto acadêmico é fundamental para a permanência qualificada destes no Ensino Superior, o que colabora para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

As pesquisas selecionadas na base de dados: Scielo estão descritas de acordo com a ordem crescente relativa do ano de publicação, em que são informados a autoria e ano, título do trabalho, objetivo e resultados, conforme pode ser observado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Características das pesquisas selecionadas na base de dados: Scielo - autoria e ano, título, objetivo e resultados

AUTORIA E ANO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO	RESULTADOS
Peixoto, Peixoto, e Alves (2012)	Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de graduação e pós-graduação em cursos híbridos na área da saúde.	Investigar os hábitos e estratégias de aprendizagem de estudantes de graduação e pós-graduação matriculados em cursos híbridos na área da saúde de uma universidade brasileira.	Pode-se observar uma semelhança entre os estudantes de graduação e pós-graduação em relação à maioria dos hábitos educacionais e estratégias de aprendizagem, como a grande proporção daqueles que leem mais da metade do conteúdo do curso e daqueles que preferem estudar sozinhos, bem como no alto uso da maioria das estratégias avaliadas.
Galvão, Câmara e Jordão (2012)	Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários.	Explorar o tema estratégias de aprendizagem e revisaram algumas pesquisas sobre a aprendizagem de estudantes universitários de diversos cursos de graduação.	O estudo conclui que estudantes de graduação utilizam estratégias superficiais, qualitativa e quantitativamente ineficientes, que tendem a ser influenciadas pelo tipo de aula que vivenciam e pela dinâmica curricular que orienta a ação pedagógica nos cursos de graduação.
Boruchovitch e Santos (2015)	Estratégias de aprendizagem e regulação emocional de estudantes de Pedagogia.	Examinar as propriedades psicométricas de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos universitários.	Os índices de consistência interna, aferidos pelo alpha de Cronbach, foram, respectivamente, 0,87 para a escala total, 0,86 para o Fator 1, 0,71 para o 2 e 0,65 para o 3. A variância total explicada foi de 26,6%. Recomenda-se a continuidade de estudos de validade e precisão, com base na análise fatorial confirmatória para o seu melhor aproveitamento em avaliação psicoeducacional.
Martins e Santos (2018)	Intervenção em Estratégias de Aprendizagem: Estudo com Universitários Ingressantes.	Avaliar o uso das estratégias de aprendizagem e as crenças de auto eficácia em universitários ingressantes, exploraram as diferenças em relação ao curso e à faixa etária, além disso estabeleceram a relação entre os construtos.	Conforme a hipótese, alunos que relataram maior uso de estratégias de aprendizagem, são os que revelaram maior auto eficácia na realização de tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior.
Martins e Santos (2019)	Estratégias de aprendizagem e auto eficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional.	Verificar os efeitos de um programa para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem em universitários.	Os dados permitiram refletir sobre o impacto do ingresso no ensino superior e confirmar a necessidade de se ensinar estratégias de aprendizagem autorreguladas, desde o primeiro ano da graduação.

Fonte: A própria autora.

As pesquisas selecionadas na base de dados Scielo foram realizadas com estudantes universitários de graduação e pós-graduação de cursos de Psicologia, Engenharia de produção, Educação Física e Medicina Veterinária.

Quanto aos instrumentos utilizados pelas diferentes pesquisas, Peixoto, Peixoto e Alves (2012) utilizaram uma metodologia exploratória, que analisou dados quantitativos coletados por um instrumento estruturado. Boruchovitch e Santos (2015) usaram a escala que contém 49 itens fechados, em forma de escala Likert, relacionados às estratégias cognitivas e metacognitivas. Martins e Santos (2019) utilizaram no pré e pós-testes a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U).

Em outra pesquisa realizada por Martins e Santos (2018) foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) e a Escala de Auto eficácia na Formação Superior (AEFS). A Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários - EEA-U (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015), é composta por 35 itens, organizados em forma de escala tipo *Likert*, referentes à maneira como os alunos costumam estudar ou, ainda, se preparar para uma avaliação. As questões apresentam quatro opções de resposta, a saber, sempre (3 pontos), às vezes (2 pontos), raramente (1 ponto) e nunca (0 pontos). A análise fatorial revelou a existência de três fatores. O Fator 1, nomeado de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; Fator 2, intitulado de Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Fator 3, nomeado de Autorregulação Social. A Escala de Auto eficácia na Formação Superior (AEFS), elaborada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), trata-se de um instrumento de autorrelato que objetiva identificar a autoeficácia de estudantes em organizar as ações requeridas para as tarefas acadêmicas características do ensino superior. Composta de 34 itens, em formato tipo *likert* de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz).

As pesquisas selecionadas na base de dados Bvsalud estão descritas de acordo com a ordem crescente relativa do ano de publicação, em que são informados a autoria e ano, título do trabalho, objetivo e resultados, conforme pode ser observado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Características das pesquisas selecionadas na base de dados: Bvsalud - autoria e ano, título, objetivo e resultados

AUTORIA E ANO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO	RESULTADOS
Alcará e Santos (2013)	Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários.	Investigar as características dos universitários no que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem, compreensão de leitura e orientações motivacionais, assim como buscar a existência de correlações entre os escores obtidos nas medidas utilizadas.	Os resultados apontaram que o nível de compreensão de leitura está abaixo do esperado para universitários, que os estudantes utilizam estratégias de aprendizagem e que há uma tendência para a meta aprender.
Fernández <i>et al.</i> (2013)	Previsão de uso de estratégias de autorregulação no ensino superior.	Analisar a capacidade preditiva de diferentes variáveis motivacionais, comportamentais e socioeducativas no uso de estratégias de aprendizagem autorreguladoras.	Indicam que o uso de estratégias de autorregulação depende em grande parte da capacidade percebida de fazê-lo, mas também de outras variáveis pessoais, como interesse em aprender (e obter bons resultados acadêmicos) e utilidade do uso percebido de tais estratégias.
Lins (2014)	Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes universitários.	Identificar evidências de validade de uma escala de estratégias de aprendizagem para universitários, bem como o repertório de estratégias utilizado por tais estudantes.	O Alfa de Cronbach revelou índice de consistência interna aceitável (0,78). O teste tapontou diferenças quanto ao uso de estratégias no que concerne ao sexo dos alunos.
Ganda e Boruchovitch (2015)	Estratégias autoprejudiciais à aprendizagem de professores em formação.	Pesquisar as estratégias autoprejudiciais empregadas por alunos em contexto acadêmico, explorando as relações entre o uso dessas estratégias e o gênero, idade e etapa do curso.	Os estudantes relataram empregar diversas estratégias autoprejudiciais, como procrastinar e não fazer a leitura dos textos recomendados. Os alunos mais novos e as mulheres relataram uso mais frequente dessas estratégias.
Ganda e Boruchovitch (2016)	As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia.	Investigar duas variáveis relacionadas à autorregulação: as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais.	Os resultados indicaram que os alunos que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso foram aqueles que relataram maior frequência no uso de estratégias autoprejudiciais.
Freiberg Hoffmann, Ledesma e Fernandez Liporace (2017)	Estilos e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários de Buenos Aires.	Enfatizar a respeito dos estilos e as estratégias de aprendizagem e descreveram as preferências dos estudantes em atividades de aprendizagem - incorporar e conciliar com sucesso informação nova com a preexistente.	Acharam-se diferenças significativas em algumas dimensões de estilo e estratégias segundo variáveis sociodemográficas e acadêmicas, tanto como associações significativas entre algumas estratégias e a quantidade de recursos tecnológicos empregados pelos alunos.

Fonte: A própria autora.

Para coleta de dados, Alcará e Santos (2013) utilizaram três instrumentos: um teste de Cloze, uma escala de avaliação de estratégias de aprendizagem e uma escala de motivação. A Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem

consistem 36 itens organizados em forma de escala Likert e foi elaborada por Santos e Boruchovitch (2011). Os itens referem-se ao modo como os estudantes costumam estudar ou se preparar para uma avaliação e estão distribuídos em três fatores (Fator 1 – Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; Fator 2 – Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Fator 3 – Autorregulação Social). A Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U), elaborada por Zerbini e Santos (2010a), 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).

Lins (2014) obteve resultados mediante a aplicação individual de uma escala de estratégias de aprendizagem e indicaram a presença de 4 fatores, capazes de explicar 35,02% da variabilidade da escala. Estudo realizado por Ganda e Boruchovitch (2015), utilizou questões abertas e de uma escala de autorrelato do tipo Likert para a coleta de dados e Ganda e Boruchovitch (2016) teve o objetivo de investigar duas variáveis relacionadas à autorregulação: as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais. Para tanto, a coleta de dados foi realizada por meio de duas escalas de autorrelato do tipo Likert. De modo geral, as pesquisas selecionadas no site de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e nas bases de dados Bvsalud e Scielo indicaram que as estratégias geram avanços no processo de aprendizagem e de compreensão leitora de textos acadêmicos dos estudantes do ensino superior, além de contribuir significativamente para o sucesso acadêmico.

Entretanto, os estudos indicaram também que ao ingressarem no Ensino Superior, os estudantes apresentam dificuldades para compreender os textos indicados pelos professores, inclusive foi relatado comportamentos autoprejudiciais de universitários, como, por exemplo, ficar adiando a tarefa de realizar a leitura do texto acadêmico (ALCARÁ; SANTOS, 2013; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2019). Discute-se nas pesquisas realizadas por Alcará e Santos (2013), Ganda e Boruchovitch (2016), Avila, Frison e Simão (2016), Mello (2018) sobre a necessidade de se trabalhar com as estratégias para compreensão leitora desde quando os estudantes entram no ensino superior, e, para que assim, aprendam a autorregular os seus processos de aprendizagem e continuem usando das estratégias no decorrer dos cursos.

3 MÉTODO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa descritiva, que tem por finalidade observar e descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado (TRIVIÑOS, 2008). Além disso, a pesquisa caracteriza como sendo de abordagem quali-quantitativa, que, de acordo com Dal-Farra e Lopes (2013), as metodologias mistas podem contribuir significativamente para a produção científica em educação, pois é possível que haja uma contribuição mútua das potencialidades de cada uma das abordagens desenvolvendo respostas abrangentes aos problemas de pesquisa para atender às expectativas dos pesquisadores complementando-as e obtendo benefícios.

Gonsalves (2001) argumenta que a abordagem quantitativa é aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. A abordagem quantitativa pressupõe: conhecimento amplo e aprofundado da área em que os problemas estudados se situam; domínio de teorizações e o conhecimento de seus contornos epistêmicos (GATTI, 2004). Já a abordagem qualitativa teria como mar a compreensão e interpretação dos fenômenos considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas e ambas as abordagens (qualitativa quanto à quantitativa) contribuem para a realização de pesquisas científicas no âmbito educacional (GONSALVES, 2001).

Compete ao pesquisador delinear o método mais adequado para a investigação de um determinado fenômeno, inserido numa determinada área do conhecimento, num contexto social, histórico e cultural. É importante para o pesquisador compreender os valores e a pertinências das abordagens (GAMBOA, 2003). Dependendo do tipo de fenômeno a ser estudado, ambas as abordagens podem estar adequadas à investigação e compreensão de determinado problema de pesquisa científica.

Independentemente da abordagem científica adotada pelo pesquisador para investigar determinado problema, os métodos (qualitativos e quantitativos) desenvolvem procedimentos, oferecem técnicas e instrumentalizam a pesquisa, elaboram explicações e interpretações pautadas por uma lógica implícita que se articula com pressupostos epistemológicos, teorias do conhecimento e formas de ver

o mundo. Portanto, a escolha de determinado método e/ou abordagem esconde opções teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisam ser explicitadas no trabalho do pesquisador (GAMBOA, 2003). Em suma, as duas abordagens demandam, por parte do investigador, o esforço de reflexão para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004).

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na Tabela 7, a seguir, apresenta-se o total de participantes da pesquisa, total de estudantes por curso, total de estudantes ingressantes e concluintes por curso, os períodos da coleta de dados e a faixa etária dos participantes da pesquisa. Os estudantes iniciantes e concluintes da pesquisa se encontravam matriculados nos períodos: matutino, vespertino e noturno, totalizando 274 participantes.

Tabela 7 – Distribuição dos participantes por curso e período, ano de coleta de dados, faixa etária e gênero

CURSO	Ano de coleta de dados	Período do curso	Número de participantes	Faixa etária	Gênero	
					Feminino	Masculino
Pedagogia	2019 e 2020	Iniciantes	115		109	6
		Concluintes	63	17 a 54	59	4
Letras	2019 e 2020	Iniciantes	13		9	4
		Concluintes	9	17 a 28	7	2
Direito	2020	Iniciantes	50		40	10
		Concluintes	24	17 a 33	14	10

Fonte: A própria autora.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de informações foram utilizados dois instrumentos: o primeiro instrumento trata-se de um questionário com perguntas abertas e reflexivas relacionada a compreensão leitora (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) e o segundo instrumento, uma Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001).

3.2.1 Questionário com Perguntas Abertas e Reflexivas Relacionada a Compreensão da leitura (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) – Apêndice A

O instrumento compõe-se de quatro perguntas abertas e reflexivas, a saber:

- (1) Quando você tem uma tarefa que envolve a leitura de textos acadêmicos, o que você faz para ler e compreender melhor?
- (2) Você tem dificuldade(s) para ler textos acadêmicos indicados pelos seus professores? Qual(is)? Em caso afirmativo, o que você faz para superar essa(s) dificuldade(s)?
- (3) Você percebe quando está ou não compreendendo um texto acadêmico? Comente.
- (4) Depois da leitura do texto acadêmico, o que se pode fazer para memorizar e compreender o que se aprendeu com a leitura?

O instrumento com perguntas abertas e reflexivas possibilita a compreensão e interpretação dos fenômenos considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas (GONSALVES, 2001).

3.2.2 Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001) – (Anexo A)

A escala utilizada foi traduzida e adaptada por Kopke Filho (2001), a partir dos resultados da investigação de Goetz e Palmer (1991) acerca das percepções que os estudantes têm da frequência com que utilizam estratégias de leitura em textos acadêmicos.

O instrumento compõe-se de vinte itens, cada item seguido por cinco opções de respostas: sempre (5), frequentemente (4), algumas vezes (3), raramente (2), nunca (1). Sua estrutura permite inseri-la como exemplo de uma Escala tipo Likert. Desse modo, se os valores da percepção da frequência do uso das estratégias de leitura pelos participantes da pesquisa indicarem 5 ou próximo desse valor, maior será a percepção da frequência do uso das estratégias de leitura para o estudo de textos acadêmicos.

Os enunciados dos itens foram apresentados por afirmações acerca da produção da leitura, e estarão distribuídos na Escala, como segue: Antes de iniciar a leitura propriamente dita do texto, com quatro itens (1 a 4); durante a leitura com dez itens (de 5 a 14); Após a leitura do texto, com seis itens (15 a 20).

O instigador geral proposto para os respondentes foi o de que tivessem como foco, textos de estudos indicados por seus professores.

3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Inicialmente o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Instituição pesquisada e obteve aprovação, conforme Parecer número 3.692.048.

No ano de 2019, os estudantes dos Cursos de Pedagogia e Letras foram convidados a participar da pesquisa e informados sobre a relevância, os objetivos, justificativa, riscos e benefícios, para que eles ficassem devidamente esclarecidos presencialmente. Na sequência, foi disponibilizado o link via on-line do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, havendo concordância em participar, foi apresentada a Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001) e o Questionário com perguntas abertas e reflexivas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019), por meio do Google Forms, pelo acesso aos aparelhos celulares dos estudantes. Para o envio do link da pesquisa, foi solicitado o e-mail das turmas dos estudantes iniciantes e concluintes dos diferentes cursos. A coleta de dados junto aos estudantes do curso de Pedagogia nos períodos (Matutino e Noturno) foi realizada nos anos de 2019 e 2020, com duração de 10 a 15 minutos e em horário de aula cedido para este fim, com a autorização e a presença do professor da disciplina daquele horário.

Para os estudantes/participantes menores de idade, eles foram orientados a pedir autorização dos pais ou responsáveis, por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Modelo para Criança e Adolescente - TALE (Apêndice B).

Entretanto, como poucos estudantes participaram do estudo, posteriormente foi encaminhando a pesquisa via on-line aos estudantes, porém não houve retorno das respostas dos participantes, provavelmente por ser final do segundo semestre letivo. Assim, a pesquisa foi retomada em 2020 junto aos estudantes do Curso de Letras e realizado o estudo junto aos estudantes do Curso de Direito. Para tanto, foi feito um contato com os professores e coordenadores de ambos os cursos via e-mail para agendamento da coleta. Neste momento, considerando o contexto da pandemia da covid-19, a pesquisa foi realizada totalmente on-line, e não mais nas

respectivas salas de aulas. Neste contexto, os estudantes receberam um e-mail, em que eles foram convidados a participar da pesquisa e foram dados os devidos esclarecimentos necessários sobre a relevância, os objetivos da pesquisa, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, para que eles ficassem devidamente esclarecidos.

A opção pelo uso da ferramenta do Google Drive para a coleta e análise dos dados deveu-se ao fato de ser de fácil acesso, gratuita, de uso ilimitado e por disponibilizar os dados que serão obtidos, de maneira clara e organizada, por meio do Microsoft office Excel.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados obtidos no presente estudo foi realizada em dois momentos. Primeiramente, foi feito um estudo qualitativo por meio da aplicação do questionário com quatro perguntas abertas e reflexivas relacionada a compreensão leitora (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) – (Apêndice A), em que foi feita a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), a partir dos relatos dos participantes. A análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 734).

Num segundo momento, para análise estatística descritiva e inferencial foi utilizado o seguinte programa computacional: The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. SAS Institute Inc, 2002-2008, Cary, NC, USA a partir dos dados obtidos por meio da aplicação da Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001) – (Anexo A).

Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram calculadas a frequência absoluta (n) e estatísticas descritivas das variáveis numéricas (escores da escala), com valores de média e desvio padrão.

Para avaliar a distribuição normal das variáveis numéricas foram usados os testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk. Para comparação dos escores da escala entre as variáveis categóricas foi utilizado o teste de Mann-Whitney para 2 grupos, e o teste de Kruskal-Wallis para 3 ou mais grupos, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0.05$.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa investigou quais as estratégias empregadas pelos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES do Norte do Paraná para compreensão leitora de textos acadêmicos, e com qual frequência esses estudantes usam as estratégias de leitura em situações de estudo de textos acadêmicos.

Conforme apresentado anteriormente, foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, sendo um questionário com perguntas e reflexivas relacionada a compreensão leitora (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) e uma Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001). Dessa forma, a análise de dados está apresentada de acordo com os instrumentos aplicados, conforme segue.

4.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES RELACIONADAS À COMPREENSÃO LEITURA

A análise dos dados obtidos por meio da aplicação do Questionário com perguntas abertas e reflexivas relacionada a compreensão da leitura (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) junto aos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito, realizada segundo Bardin (2016) possibilitou organizar as respostas dos participantes, de acordo com as seguintes categorias de resposta, conforme segue: 1) estratégias utilizadas pelos participantes para ler melhor os textos acadêmicos, 2) dificuldades relatadas pelos participantes para ler os textos acadêmicos, 3) estratégias utilizadas para superar as dificuldades em relação a leitura de textos acadêmicos, 4) estratégias utilizadas pelos participantes quando percebem que estão ou não compreendendo um texto acadêmico, 5) estratégias utilizadas pelos participantes após a leitura, para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico. Vale ressaltar, que os percentuais dos relatos indicados pelos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito variam de acordo com o número de respostas em comparação com o número de participantes de cada grupo para cada categoria, por meio do estabelecimento de subcategorias, desmembradas em ações/estratégias. Os cálculos foram realizados considerando o número de relatos para cada subcategoria e, conseqüentemente, e de acordo com as ações/estratégias.

4.1.2 Estratégias Utilizadas pelos Participantes para Estudar os Textos Acadêmicos

A Tabela 8, a seguir, diz respeito as subcategorias e as ações/estratégias a partir dos relatos dos estudantes por curso sobre o que o estudante faz para estudar os textos acadêmicos. Relembrando que o total de estudantes participantes do curso de Pedagogia era 115 (Iniciantes) e 63 (Concluintes), de Letras era 13 (Iniciantes) e 9 (Concluintes) e de Direito era 50 (Iniciantes) e 24 (Concluintes).

Para classificar as estratégias identificadas nos relatos dos participantes foi utilizada a classificação dos autores (PINTRICH; GARCIA, 1991 apud ALCARÁ; SANTOS, 2013), que dividem as estratégias de aprendizagem em: 1) estratégias cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização); 2) estratégias metacognitivas (estratégias de planejamento, monitoramento e regulação); 3) estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros).

Tabela 8 - Estratégias utilizadas pelos participantes para ler melhor os textos acadêmicos

		PEDAGOGIA		LETRAS		DIREITO	
Subcategorias	Estratégias	I n= 115	C n= 63	I n=13	C n=9	I N=50	C N= 24
Estratégias cognitivas (ensaio, elaboração organização)	Ler, ler e explicar o texto em voz alta, ler em silêncio	42 (36,52)	19 (30,16)	5 (38,46)	5 (55,55)	16 (32)	5 (20,83)
	Grifar as ideias ou as palavras principais	48 (41,73)	41 (65,08)	9 (69,23)	3 (33,33)	14 (28)	12 (50)
	Escrever sobre o texto, anotar as partes importantes do texto, fazer tópicos, fichamento, adicionar comentários	36 (31,30)	13 (20,63)	9 (69,23)	3 (33,33)	13 (26)	7 (29,17)
Estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação)	Buscar informações sobre o autor e o contexto de produção do texto, leitura do resumo e do sumário)	1 (0,87)	1 (1,59)	0 (0%)	1 (10)	4 (8)	0 (0%)

Continua...

Conclusão.

Subcategorias	Estratégias	I n= 115	C n= 63	I n=13	C n=9	I N=50	C N= 24
Estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação)	Pensar a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura	5 (4,35)	1 (1,59)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4)	0 (0%)
	Relacionar as informações do texto com suas crenças ou conhecimento do assunto	3 (2,61)	2 (3,17)	2 (15,38)	1 (10)	4 (8)	2 (8,33)
Estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, busca de apoio a terceiros e fonte externa)	Organizar do ambiente de estudo	10 (8,69)	1 (1,59)	1 (7,69)	1 (10)	2 (4)	1 (4,17)
	Consultar uma fonte externa	11 (9,56)	2 (3,17)	1 (7,69)	3 (33,33)	8 (16)	3 (12,5)
	Buscar explicação do professor sobre o texto, explicar para alguém	5 (4,35)	3 (4,76)	1 (7,69)	1 (11,11)	5 (10)	1 (4,17)

I – Ingressantes C - Concluintes

Fonte: A própria autora.

Considerando os resultados da tabela 8, os percentuais maiores de respostas foram para a subcategoria: *Estratégias cognitivas (ensaio, elaboração e organização)*, destacando que o grupo de concluintes do curso de Letras apresentou maior frequência para o uso da estratégia *de ler, ler e explicar o texto em voz alta, ler em silêncio*, em comparação com os estudantes iniciantes de Letras, respectivamente, com os percentuais de 55,55% para os concluintes e de 38,46% para os iniciantes.

Foi verificado que em relação a estratégia de *grifar as ideias ou as palavras principais* do texto acadêmico, os estudantes concluintes de Pedagogia usam com uma maior frequência dessa estratégia, com os percentuais de 65,08% para os estudantes concluintes e de 41,73% para os estudantes iniciantes de Pedagogia. O grupo de estudantes concluintes do curso de Direito também relataram que utilizam com maior frequência da estratégia de grifar as ideias ou as palavras principais do texto acadêmico em comparação com os estudantes iniciantes, respectivamente, com os percentuais de 50% (n=12) para os concluintes e de 28% (n=14) para os iniciantes de Direito.

Em relação os percentuais com menor frequência foram para as

subcategorias de *Estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação)* e de *Estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, busca de apoio a terceiros e fonte externa)*.

Apresenta-se, a seguir, as análises específicas de cada subcategoria descrita na tabela 8.

4.1.2.1 Análise das estratégias cognitivas utilizadas pelos estudantes para ler melhor os textos acadêmicos.

Dentre as estratégias cognitivas, observa-se uma prevalência das estratégias de ler, grifar e fazer anotações em relação à estratégia de buscar informações sobre o autor e o contexto da produção.

Ao considerar a questão sobre as *Estratégias utilizadas pelos participantes para ler melhor os textos acadêmicos*, foi verificado que o grupo de estudantes ingressantes e concluintes de Pedagogia usam com frequência das estratégias de *ler, ler em voz alta, ler em silêncio*, conforme os percentuais de 36,52% (n=42) para os iniciantes e de 30,16% (n=19) para os concluintes. Por sua vez, os estudantes concluintes usam com maior frequência dessa estratégia cognitiva do que os estudantes iniciantes de Letras, respectivamente, com os percentuais de 55,55% (n=5) e de 38,46%. Já os estudantes iniciantes e concluintes de Direito usam com frequência das estratégias de *ler, ler em voz alta, ler em silêncio*, com os percentuais de 32% (n=16) e de 20,83% (n=5), ressaltando os relatos dos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito (EP; ED):

Eu leio o texto, tento marcar as partes mais importante com um marcador de texto. (EP)

Leio em voz alta. (EP)

Eu leio e falo em voz alta para guardar melhor. (ED)

Leio de uma a duas vezes grifando o texto e anotando o que eu entendi (EL).

As estratégias de memorizar, ler, listar conceitos, destacar, grifar, sublinhar e fazer notas pessoais é uma estratégia útil em atividade de aprendizagem simples, bem como para despertar a atenção e percepção seletiva do aluno no primeiro

contato com um novo conteúdo (FILCHER; MILLER, 2000).

Quando tem uma tarefa que envolve a leitura de textos acadêmicos, os dados indicaram que em relação a estratégia de *grifar as ideias ou as palavras principais* do texto acadêmico, os estudantes concluintes de Pedagogia usam com uma maior frequência dessa estratégia, com os percentuais de 65,08% para os estudantes concluintes e de 41,73% para os estudantes iniciantes de Pedagogia. O grupo de estudantes concluintes do curso de Direito também relataram que utilizam com maior frequência da estratégia de grifar as ideias ou as palavras principais do texto acadêmico em comparação com os estudantes iniciantes, respectivamente, com os percentuais de 50% (n=12) para os concluintes e de 28% (n=14) para os iniciantes de Direito. Os estudantes iniciantes e concluintes de Letras usam com frequência dessa estratégia de grifar para estudar os textos acadêmicos, com os percentuais de 69,23% (n=9) para os iniciantes e de 33,33% (n=3) para os concluintes do curso de Letras. Diante disso, apresentamos exemplos de relatos de estudantes iniciantes e concluintes do curso de Direito (ED):

Grifo palavras-chave. (ED)

Gosto de ter o material impresso para que eu possa grifar. (ED) Grifo trechos que me parecem importantes. (ED)

O sublinhar como mecanismo de codificação da informação tem início quando o aluno começa a estudar o texto. Alguma busca e processos seletivos se emergem. O objetivo da busca é a informação que o aluno considera importante. O processo de seleção culmina com o sublinhar o segmento do texto. Os alunos precisam selecionar os segmentos dos textos que contêm as ideias importantes e se certificarem se essas ideias foram bem compreendidas e passíveis de serem lembradas (BORUCHOVITCH; MECURI, 1999).

Outras estratégias apresentadas pelos estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos, como recursos de apoio à leitura, para compreender melhor o texto acadêmico, foi a subcategoria de *escrever sobre o texto, anotar as partes importantes do texto, fazer tópicos, fichamento, adicionar comentários*, sendo que os estudantes iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia usam com frequência dessas estratégias, representando 31,30% (n=36) e 20,63% (n=13). O grupo de estudantes iniciantes e concluintes de Letras usam com frequência dessa estratégia,

com os percentuais de 69,23% (n=9) para os iniciantes e de 33,33% (n=3) para os concluintes. Já os estudantes iniciantes e concluintes de Direito apresentaram percentuais próximos para a utilização dessas estratégias cognitivas de elaboração e de organização, indicando os percentuais de 26% (n=13) e de 29,17% (n=7). Realçando o seguinte relato de um estudante iniciante de Pedagogia:

Faço anotações das partes principais do texto. (EP)

Antes de iniciar propriamente a leitura do texto acadêmico, pode-se utilizar da estratégia de leitura de fazer a *análise geral do texto (buscar informações sobre o autor e o contexto de produção do texto, leitura do resumo e do sumário)*, onde os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia relataram usar com menor frequência dessa estratégia, com os percentuais de 0,87% (n=1) e de 1,59% (n=1). Em relação aos estudantes iniciantes e concluintes de Letras, os resultados indicaram para uma menor frequência do uso dessa estratégia, com o percentual de 10% (n=1) para os concluintes desse curso e que os estudantes iniciantes não indicaram utilizar dessa estratégia. Apenas os estudantes iniciantes de Direito relataram que usam da estratégia de fazer uma análise geral do texto, com o percentual de 8% (n=4) e os estudantes concluintes de Direito não relataram usar dessa estratégia. Destacam-se os relatos dos estudantes iniciantes de Direito (ED):

Pesquisa sobre o autor antes de ler o texto. (ED) Leio resumo do texto/livro antes. (ED)

Gomes e Boruchovitch (2019) colocam que antes de ler é importante definir o objetivo da leitura, e planejar onde, quando e como a atividade será realizada. Para isso, é importante acessar os conhecimentos prévios acerca do autor do texto e do seu contexto, do gênero e estrutura daquilo que será lido, do que já se sabe sobre o tema. Complementa Neves, Dias e Pinheiro (2006), que o conhecimento anterior facilita o processamento do texto e a compreensão, por oferecer uma estrutura na qual o conteúdo do material lido possa ser relacionado.

A seguir, destaca-se a análise das estratégias metacognitivas utilizadas pelos estudantes para ler melhor os textos acadêmicos.

4.1.2.2 Análise das estratégias metacognitivas utilizadas pelos estudantes para ler melhor os textos acadêmicos

Em relação às estratégias metacognitivas utilizadas pelos estudantes para ler melhor os textos acadêmicos, foi evidenciado o emprego das estratégias de pensar sobre a finalidade da leitura e relacionar as informações do texto com as próprias crenças e conhecimento sobre assunto.

As estratégias metacognitivas estão relacionadas com a regulação dos processos cognitivos, propõem avaliar a eficácia das estratégias cognitivas, uma vez que os aprendizes regulam o que está relacionado ao conhecimento e decidem quando e onde utilizar esta ou aquela estratégia (PORTILHO; DREHER, 2012).

Em relação ao quanto o leitor se engaja ao ler textos acadêmicos, a estratégia metacognitiva de *pensar a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura*, foi apontada pelos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia com os percentuais de 4,35% (n=5) e 1,59% (n=1). Por sua vez, aos estudantes iniciantes e concluintes de Letras não relataram que pensam sobre a finalidade de realizar a leitura do texto acadêmico. Os estudantes iniciantes de Direito disseram que utilizam dessa estratégia metacognitiva para estudar melhor os textos, respectivamente, com o percentual de 4% (n=2), e não sendo ressaltada pelos estudantes concluintes de Direito. Diante disso, apresenta-se um relato de um estudante iniciante de Direito (ED):

Eu leio o texto mais de uma vez para compreender melhor o que o texto quer passar de informações para mim. (ED)

Gomes e Boruchovitch (2019), colocam que antes de ler, é importante que o leitor estudante estabeleça o objetivo para a sua leitura, planejar onde, quando e como a atividade será realizada.

A respeito da estratégia metacognitiva de *Relacionar as informações do texto com suas crenças ou conhecimento do assunto*, foi salientada pelos estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados, com os percentuais de 2,61% (n=3) e 3,17 (n=2) para os estudantes de Pedagogia, de 15,38% (n=2) e de 10% (n=1) para os estudantes do curso de Letras, e de 8% (n=4) e 8,33% (n=2) para os estudantes de Direito. Desse modo, destaca-se os relatos de estudantes iniciantes de Pedagogia (EP):

Tentando atrelar a situações do dia a dia. (EP) Tento relacionar com meu dia a dia. (EP)

A compreensão em leitura envolve processos cognitivos e metacognitivos, os conhecimentos e experiências anteriores e a motivação para a leitura (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Cruz (2007) coloca que a compreensão leitora só será alcançada na interação entre a informação armazenada na memória do estudante e a proporcionada pelo texto. O acesso aos conhecimentos armazenados na memória de longa duração possibilita ao estudante leitor recuperar as informações relevantes e pertinentes ao texto, auxiliando na assimilação, compreensão e na aprendizagem dos conteúdos. Portanto, essa é uma estratégia que deve ser estimulada junto aos estudantes dos três cursos investigados, considerando os resultados apresentados por estes estudantes.

A seguir, resalta-se as estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, busca de apoio a terceiros e fonte externa) utilizadas pelos estudantes para ler melhor os textos acadêmicos.

4.1.2.3 Análise das estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, busca de apoio a terceiros e fonte externa) utilizadas pelos estudantes para ler melhor os textos acadêmicos

Quanto as estratégias de administração de recursos, os participantes relataram organizar o ambiente de estudo, consultar fonte externa e buscar a explicação do professor.

Pintrich e Garcia (1991 apud ALCARÁ; SANTOS, 2013) consideram que, além das estratégias cognitivas e metacognitivas, existe um terceiro grupo denominado de Gerenciamento de Recursos. Essas estratégias dizem respeito aos recursos utilizados pelos alunos para gerenciar o seu ambiente de estudo, envolvendo aspectos relacionados ao tempo, espaço físico, professores, colegas e outras pessoas, assim como, o seu esforço em torno das atividades acadêmicas.

A *organização do ambiente de estudo* também é muito importante para realizar uma tarefa que envolve a leitura de textos acadêmicos, afinal, com um

ambiente calmo, tranquilo tem-se mais atenção e concentração diante da leitura do texto acadêmico. Entretanto, foi verificado que os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia utilizam com pouca frequência dessa estratégia, indicando os percentuais de 8,69% (n=10) e de 1,59% (n=1). Os dados dos estudantes iniciantes e concluintes de Letras demonstrou uma baixa porcentagem para o uso da estratégia de organizar o ambiente de estudo. Os estudantes iniciantes e concluintes de Direito relataram que utilizam dessa estratégia de administração de recursos, apresentando os percentuais de 4% (n=2) e 4,17% (n=1). Ressaltam-se os seguintes relatos dos estudantes iniciantes de Pedagogia (EP):

Faço a leitura em um local calmo e sem barulho. (EP)

Primeiro vou para um ambiente que não me desconcentre muito, mais aconchegante. (EP)

Sento-me em um lugar silencioso e tento focar o máximo no texto. (EP)

Procuro um lugar silencioso. (EP)

Agendo um tempo do meu dia para que quando ele chegue eu esteja com a mente certa para ler com foco. (EP)

Me isolo e me concentro no texto. (EP)

A dimensão do ambiente refere-se às características do local, condições físicas e recursos disponíveis ao estudante para o aprender. Estudantes autorregulados fazem uma análise do ambiente em que irão aprender e lançam mão de muitos recursos, criam ambientes de aprendizagens produtivos e costumam minimizar os distratores (barulho, por exemplo) que podem atrapalhar o processo de aprendizagem (POLYDORO; PELISSONI, 2020). Considerando o contexto atual, em função da Pandemia, em que os estudantes se encontram no ensino remoto, portanto, realizando suas atividades no contexto familiar ou de trabalho, essas estratégias que envolvem a administração de recursos e gerenciamento do ambiente de estudo, precisam ser muito estimuladas pelos docentes, uma vez que os estudantes não se apresentam autorregulados em relação a essas estratégias.

A estratégia de *consultar uma fonte externa* para estudar e compreender melhor os textos acadêmicos, foi ressaltada pelos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, com os percentuais de 9,56% (n= 11) e 3,17% (n=2). Já

os estudantes iniciantes e concluintes de Letras, os percentuais foram de 7,69% (n=1) e 33,33% (n=3), e para o grupo de estudantes iniciantes e concluintes de Direito, os percentuais foram de 16% (n=8) e 12,5% (n=3). Os resultados apresentados também indicaram que essa estratégia passa a ser menos utilizada pelos estudantes iniciantes e concluintes dos referidos cursos. Destaca-se o relato de um estudante iniciante de Letras:

*Busco vídeo aulas e interação com os colegas a respeito do assunto.
(EL)*

Quanto às estratégias: *Explicação do professor sobre o texto, explicar para alguém*, para ler e compreender melhor o texto acadêmico, foram citadas pelos estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos pesquisados, com os percentuais de 4,35% (n=5) e 4,76% (n=3) para os estudantes do curso de Pedagogia, de 7,69% (n=1) e 11,11% (n=1) para os estudantes de Letras e de 10% (n=5) e 4,17% (n=1) para os estudantes de Direito. Os dados demonstram que os estudantes iniciantes e concluintes utilizam com pouca frequência dessas estratégias. Ressaltando os seguintes relatos dos estudantes iniciantes de Pedagogia e Direito (EP; ED):

Busco debater sobre o texto com um colega. (EP)

Destaco as partes mais importantes e tento explicar para mim o que acabei de ler.(ED)

A estratégia de pedir ajuda a alguém, se caracteriza pela dimensão social, que compreende o controle do ambiente social, as quais os estudantes se relacionam para o aprender, como a seleção de modelos e busca de ajuda (POLYDORO; PELISSONI, 2020).

A seguir, debruçaremos na questão: Dificuldades relatadas pelos participantes para ler os textos acadêmicos.

4.2 DIFICULDADES RELATADAS PELOS PARTICIPANTES PARA LER OS TEXTOS ACADÊMICOS

Na tabela 9, descrita a seguir, apresenta-se a distribuição das respostas sobre as dificuldades relatadas pelos participantes para ler os textos acadêmicos.

Tabela 9 - Distribuição das respostas sobre as dificuldades relatadas pelos participantes para ler os textos acadêmicos

		PEDAGOGIA		LETRAS		DIREITO	
Respostas		I n= 115	C n= 63	I n=13	C n=9	I N=50	C N=24
DIFICULDADES PARA LER OS TEXTOS ACADÊMICOS	Sim	79 (68,69%)	62 (9,84%)	3 (23,07%)	6 (66,66%)	37 (74%)	12 (50%)
	Não	43 (37,39%)	12 (19,04%)	9 (69,23%)	4 (44,44%)	17 (34%)	8 (33,33%)
	Algumas vezes	34 (29,56%)	30 (47,61%)	4 (30,76%)	0 (0%)	6 (12%)	3 (12,5%)
	Raramente	1 (0,86%)	0 (0%)	1 (7,69%)	2 (22,22%)	0 (0%)	0 (0%)

I – Ingressantes C – Concluintes

Fonte: A própria autora.

Os dados da tabela 9, indicam que os estudantes iniciantes do curso de Pedagogia apresentam mais dificuldades para ler os textos acadêmicos, com o percentual de 68,69% (n=79). Por sua vez, os estudantes concluintes de Letras têm mais dificuldades para estudar os textos acadêmicos, representando o percentual de 66,66% (n=6). Os estudantes iniciantes e concluintes de Direito também relataram ter dificuldades para ler os textos acadêmicos, com os percentuais de 74% (n=37) e 50% (n=12).

Os estudantes dos três cursos também relataram que não apresentam dificuldades para estudar os textos acadêmicos, com os percentuais de 37,39% (n=43) e 19,04% (n=12) para os iniciantes e concluintes de Pedagogia, 69,23% (n=9) e 44,44% (n=4) para os iniciantes e concluintes de Letras e de 34% (n=17) e 33,33% (n=8) para os iniciantes e concluintes de Direito.

A Tabela 10, diz respeito as subcategorias e estratégias empregadas a partir dos relatos dos estudantes por curso sobre as dificuldades relatadas pelos participantes para ler os textos acadêmicos.

Tabela 10 – Dificuldades relatadas pelos participantes para ler os textos acadêmicos

Subcategorias	Estratégias	PEDAGOGIA		LETRAS		DIREITO	
		I n= 115	C n= 63	I n=13	C n=9	I n=50	C n= 24
Ausência de autorregulação emocional/ Motivacional	Desmotivação/ falta de interesse ao realizar a leitura do texto	4 (3,47%)	2 (3,17%)	3 (23,07%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (4,16%)
Ausência de autorregulação social	Não esclarece as dúvidas sobre o texto, quando não compreende e não dá continuidade à leitura	1 (0,86%)	1 (1,58%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)
Estratégias autoprejudiciais	Procrastinação, problemas no gerenciamento do tempo	8 (6,95%)	6 (9,52%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	6 (25%)

I – Ingressantes C - Concluintes

Fonte: A própria autora.

Considerando os resultados da tabela 10, os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos relataram as dificuldades para ler os textos acadêmicos, como a desmotivação e a falta de interesse ao realizar a leitura do texto acadêmico, indicando os percentuais de 3,47% (n=4) e 3,17% (n=2) para os iniciantes e concluintes de Pedagogia, 23,07% (n=3) para os iniciantes de Letras e os concluintes não relataram essa estratégia. Os estudantes iniciantes e concluintes de Direito apresentaram o percentual de 2% (n=1) e 4,16% (n=1).

Em relação aos percentuais com menor frequência foram para as subcategorias de *Ausência de autorregulação social* e de *Estratégias autoprejudiciais*.

Apresenta-se, a seguir, as análises específicas de cada subcategoria descrita na tabela 10.

4.2.1 Análise da subcategoria: ausência de autorregulação emocional/motivacional

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 (ALCARÁ; SANTOS, 2013). Entretanto, os estudantes participantes desta pesquisa apontaram ter dificuldades para ler os textos

acadêmicos, principalmente, devido ao fato de serem textos com assuntos e conceitos novos e desconhecidos, e que os textos acadêmicos têm uma linguagem difícil.

Pesquisas realizadas com os universitários, constataram que eles têm dificuldades para compreender os textos acadêmicos, evidenciando o baixo nível de compreensão de leitura e indicam que isso interfere diretamente no desempenho acadêmico (ALCARÁ; SANTOS, 2013).

Miranda e Frison (2020) salientam que o ingresso no Ensino Superior atualmente é bastante crítico, vinculado a um processo de transição e incorporação de um novo mundo social e educacional que exige dos estudantes maiores responsabilidades, o que gera instabilidade, principalmente causada pelas mudanças da passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior.

Diniz e Almeida (2006) anunciam que o processo de transição e adaptação do estudante ao Ensino Superior exige-se uma maior autonomia e independência em vários domínios, quer pessoal, social, vocacional e acadêmico. E que estar ciente dos processos que envolvem e interferem no próprio processo de aprendizagem é fundamental para o estudante que busca sucesso acadêmico.

Para tanto, os professores também podem auxiliar nesse processo de transição, pois a literatura tem referido que os estudantes podem ser ajudados pelos professores de uma forma sistemática ao ensinarem o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem para diferentes propostas de trabalhos (ZIMMERMAN, 2013).

Os estudantes relataram as dificuldades que vivenciam na leitura dos textos acadêmicos. Eles anunciaram que diante das dificuldades na leitura e compreensão dos textos acadêmicos, se sentem *desmotivados e apresentam falta de interesse ao realizar a leitura do texto acadêmico*, indicando os percentuais de 3,47% (n=4) e 3,17% (n=2) para os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, 23,07% (n=3) para os iniciantes de Letras e os concluintes não relataram essa dificuldade, de 2% (n=1) e 4,16% (n=1) para os iniciantes e concluintes de Direito. Pode-se citar o relato do estudante iniciante de Pedagogia.

Textos com uma leitura mais pesada e que eu não acho interessantes, sempre mais difíceis. (EP)

Os relatos apresentados corroboram os dados apresentados por Worlters

(2003), em que os estudantes universitários, por vezes, reclamam que as tarefas solicitadas pelos professores são desinteressantes, sem sentido e significado ou que são complexas demais ou fáceis demais. É possível compreender alguns motivos, ou o conteúdo é irrelevante, tedioso, difícil ou fácil demais, o que desmotiva, porque não geram nem desejo, nem envolvimento para realizá-lo e, conseqüentemente, alguns estudantes chegam a abandonar a universidade ao se depararem com situações que lhes parecem insuperáveis.

Bzuneck e Guimarães (2004) sugerem aos professores o uso de estratégias para a motivação, tais como proporcionar tarefas desafiadoras e dosadas às capacidades dos alunos, pois afirmam que todo o desafio desequilibra e incentiva o trabalho mental e afugenta pensamentos de comparação com os outros.

Sugerem-se a seguir, algumas diretrizes para que os professores possam alterar suas estratégias de ensino, visando ajudar os estudantes a regularem a sua motivação no contexto educativo, tais como a utilização de métodos que propiciem ao aluno a oportunidade de escolha, forneçam apoio para as ideias individuais e estilos pessoais de desempenho e utilizem critérios controláveis de avaliação, enfatizem os resultados individuais em oposição a comparações, evidenciem o esforço e o progresso, apresentar o erro como oportunidade de aprendizagem e oportunizem ao aluno repetidas chances de revisar o trabalho, visando alcançar a meta estabelecida (BRONSON, 2000; FRISON; BORUCHOVITCH, 2020).

Para Silva e Sá (1993), a aprendizagem eficaz depende da escolha de estratégias de aprendizagem e de orientações motivacionais que permitam ao aluno conhecer os objetivos educacionais, os processos e as ferramentas facilitadoras de aprendizagem, além de poder tomar decisões adequadas sobre que/quais estratégias utilizar em determinada atividade e, ainda, poder modificá-las, caso não apresentem os resultados esperados.

A seguir, ressalta-se a subcategoria: Ausência de autorregulação social.

4.2.1.1 Análise da subcategoria: ausência de autorregulação social

Quando realiza a leitura dos textos acadêmicos e que não há compreensão de um parágrafo ou do texto em si por parte dos estudantes, é importante esclarecer as dúvidas para que ocorra a aprendizagem. Para tanto, com percentuais com menor frequência, os estudantes iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia

relataram essa estratégia, indicando os percentuais de 0,86% (n=1) e 1,58% (n=1). Os estudantes iniciantes e concluintes de Letras não relataram essas estratégias que prejudicam a aprendizagem e apenas os estudantes ingressantes de Direito anunciaram que não esclarece as dúvidas sobre o texto, quando não compreende e não dá continuidade à leitura. Não sendo relatada pelos estudantes concluintes de Direito. Pode-se citar o relato do estudante iniciante de Pedagogia.

Tenho uma extrema dificuldade, não faço nada para superar, dependendo do texto, simplesmente desisto (EP).

A seguir, destaca-se a subcategoria: Estratégias autoprejudiciais para a compreensão leitora.

4.2.1.2 Análise da subcategoria: estratégias autoprejudiciais a aprendizagem

Estratégias autoprejudiciais a aprendizagem, como a de *procrastinação, ou seja, de ficar adiando a realização de uma tarefa que envolve a leitura do texto acadêmico e problemas no gerenciamento do tempo*, foram citadas pelos participantes da pesquisa, com os percentuais de 6,95% (n=8) e 9,52% (n=6) para os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, de 2% (n=1) e 25% (n=6) para os estudantes iniciantes e concluintes de Direito. Os estudantes de Letras iniciantes e concluintes não fazem o uso dessas estratégias. Destacam-se os seguintes relatos dos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia e Direito:

Devido ao cansaço do cotidiano. (EP)

Minha maior dificuldade é o tempo para ler. (EP)

Tenho dificuldade para começar a ler, muitas vezes por preguiça ou falta de organização do tempo, e depois tenho dificuldade em me concentrar. (EP)

Geralmente fico adiando muito a realização desta tarefa. (ED)

Tenho em questão de separar um tempo, ou seja, organização. (ED)

Tenho dificuldade em leitura geral, as vezes por preguiça mesmo, outras vezes por falta de tempo... em geral a maior motivação para ler os textos é quando já estão perto da entrega de trabalhos, aí me esforço mais para fazer as leituras. (EP)

Ganda e Boruchovitch (2015) pesquisaram as estratégias autoprejudiciais empregadas por alunos em contexto acadêmico. Os estudantes relataram empregar diversas estratégias autoprejudiciais, como procrastinar e não fazer a leitura dos textos recomendados. De acordo com Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), as estratégias autoprejudiciais envolvem pensamentos ou comportamentos que atrapalham ou impedem a realização da atividade, como a procrastinação, por exemplo, que diz respeito ao adiamento para realizar determinada tarefa, e que acaba levando a dificuldade de engajamento no estudo diário e aumento da ansiedade.

Diante das dificuldades relatadas anteriormente pelos estudantes, a seguir apresenta as estratégias utilizadas pelos estudantes para superar as dificuldades em relação a leitura de textos acadêmicos e estratégias utilizadas pelos participantes quando percebem que estão ou não compreendendo um texto acadêmico.

4.2.2 Estratégias Utilizadas para Superar as Dificuldades em Relação a Leitura de Textos Acadêmicos e Estratégias Utilizadas pelos Participantes quando Percebem que estão ou não Compreendendo um Texto Acadêmico

A Tabela 11, a seguir, diz respeito as subcategorias e as ações/estratégias a partir dos relatos dos estudantes por curso sobre as estratégias utilizadas para superar as dificuldades em relação a leitura de textos acadêmicos. Relembrando que o total de estudantes participantes do curso de Pedagogia era 115 (Iniciantes) e 63 (Concluintes), de Letras era 13 (Iniciantes) e 9 (Concluintes) e de Direito era 50 (Iniciantes) e 24 (Concluintes).

Tabela 11 - Estratégias utilizadas para superar as dificuldades em relação a leitura de textos acadêmicos

Subcategorias	Estratégias	PEDAGOGIA		LETRAS		DIREITO	
		I n= 115	C n= 63	I n=13	C n=9	I n=50	C n= 24
Estratégias de autorregulação emocional	Estabelecer e manter a motivação e controlar a Atenção	12 (10,43%)	7 (0,11%)	2 (15,38%)	0 (0%)	2 (4%)	1 (4,16%)
Estratégias de administração de recursos (administração do tempo e do esforço)	Planejamento apropriado do tempo e do desempenho	6 (5,21%)	2 (3,17%)	1 (7,69%)	0 (0%)	1 (2%)	2 (8,33%)
Estratégias cognitivas (ensaio, elaboração)	Ler o texto em partes, ler o texto pausadamente	14 (12,17%)	15 (23,80%)	2 (15,38%)	0 (0%)	4 (8%)	1 (4,16%)
	Criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido	5 (4,34%)	3 (4,76%)	1 (7,69%)	1 (11,11%)	7 (14%)	2 (8,33%)

I – Ingressantes C - Concluintes

Fonte: A própria autora.

Considerando os resultados da tabela 11, os percentuais maiores de respostas foram para a subcategoria: *Estratégias cognitivas (ensaio, elaboração)*, destacando que o grupo de concluintes do curso de Pedagogia apresentou maior frequência para o uso da estratégia *de ler o texto em partes, ler o texto pausadamente*, em comparação com os estudantes iniciantes de Pedagogia, respectivamente, com os percentuais de 23,80% para os concluintes e de 12,17% para os iniciantes. Apenas os estudantes iniciantes do curso de Letras relataram realizar essa estratégia para superar as dificuldades em relação a leitura de textos acadêmicos, com o percentual de 15,38% (n=2). Os dados indicaram que os estudantes iniciantes de Direito utilizam com uma maior frequência dessa estratégia cognitiva do que os concluintes, representando os percentuais de 8% (n=4) e (4,16%).

Foi verificado que em relação as estratégias de *estabelecer e manter a motivação e controlar a atenção*, os estudantes concluintes de Pedagogia usam com uma maior frequência dessa estratégia de autorregulação emocional, com os percentuais de 10,43% (n=12) para os estudantes iniciantes e de 0,11% (n=7) para os estudantes concluintes de Pedagogia. O grupo de estudantes iniciantes do curso

de Letras também relataram que utilizam com maior frequência dessa estratégia em comparação com os estudantes concluintes, respectivamente, com os percentuais de 15,38% (n=2) para os iniciantes de Letras e que os concluintes não anunciaram essa estratégia. Por sua vez, os estudantes iniciantes e concluintes de Direito apresentaram percentuais próximos, respectivamente, 4% (n=2) e 4,16% (n=1).

Os dados indicaram que a respeito do uso da estratégia de *planejamento apropriado do tempo e do desempenho* para superar as dificuldades em relação a leitura de textos acadêmicos, os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos relataram fazer o uso dessa estratégia de administração de recursos (administração do tempo e do esforço), embora os estudantes concluintes de Letras não mencionaram essa estratégia.

Apresenta-se, a seguir, as análises específicas de cada subcategoria descrita na tabela 11.

4.2.2.1 Estratégias de autorregulação emocional

Em relação as estratégias de *estabelecer e manter a motivação e controlar a atenção*, os estudantes concluintes de Pedagogia usam com uma maior frequência dessa estratégia de autorregulação emocional, com os percentuais de 10,43% (n=12) para os estudantes iniciantes e de 0,11% (n=7) para os estudantes concluintes de Pedagogia. O grupo de estudantes iniciantes do curso de Letras também relataram que utilizam com maior frequência dessa estratégia em comparação com os estudantes concluintes, respectivamente, com os percentuais de 15,38% (n=2) para os iniciantes de Letras e que os concluintes não anunciaram essa estratégia. Por sua vez, os estudantes iniciantes e concluintes de Direito apresentaram percentuais próximos, respectivamente, 4% (n=2) e 4,16% (n=1). Sendo exemplos de relatos dos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia e Direito:

Tento ler mais pausado para que eu consiga manter atenção no texto. (EP)

Tento dar um tempo e voltar a ler o texto quando estiver mais concentrada. (ED)

Esses textos me demandam mais atenção e calma. (ED)

A maior motivação para ler os textos é quando já estão perto da entrega de trabalhos, aí me esforço mais para fazer as leituras. (EP)

Ficar concentrada por horas lendo, necessito dar uma pausa para depois continuar. Os textos de sociologia, filosofia e psicologia são os que necessitam de maior atenção.

Considerando os relatos dos estudantes, de uma certa maneira, verifica-se um maior uso pelos estudantes das estratégias de autorregulação emocional (*estabelecer e manter a motivação e controlar a atenção*). É imprescindível que os estudantes estejam motivados, pois é pelos processos motivacionais que as atividades são iniciadas e mantidas (ZIMMERMAN, 1998).

Deci e Ryan (1985) explicam que a motivação não é apenas intrínseca ou extrínseca. Pesquisadores destacam que os estudantes podem regular também sua motivação e afetos como regulam suas cognições e comportamentos (WOLTERS, 2003; ZIMMERMAN, 2013).

Alguns estudantes apresentam uma orientação motivacional mais intrínseca, como interesse pessoal e vontade espontânea para realizar um trabalho ou aprender um tema; no entanto, há também a motivação mais extrínseca, aquela em que o estudante ensina alguém, estuda um conteúdo ou faz uma tarefa com intenção de ter recompensas externas. Isso ocorre sobretudo quando ele ou quer obter uma nota ou tem algum interesse específico ou espera um reconhecimento social (DECI; RYAN, 1985).

4.2.2.2 Estratégias de administração de recursos (administração do tempo e do esforço)

As estratégias de administração de recursos: *Planejamento apropriado do tempo e do desempenho* é muito importante para superar as dificuldades na leitura dos textos acadêmicos. Nesse sentido, os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos relataram fazer o uso dessa estratégia de administração de recursos (administração do tempo e do esforço), embora os estudantes concluintes de Letras não mencionaram essa estratégia, com os percentuais de 5,21% (n=6) e 3,17% (n=2) para os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, de 7,69% (n=1) para os iniciantes de Letras e de 2% (n=1) e 8,33% (n=2) para os iniciantes e concluintes do curso de Direito. Destacam-se os seguintes relatos dos estudantes

iniciantes e concluintes de Pedagogia:

Tenho de focar. (EP)

Busco um lugar calmo e silencioso, bem iluminado. (EP)

Tento ao máximo me planejar para a leitura aconteça dentro de um bom prazo. (EP)

Tenho em questão de separar um tempo, ou seja, organização. (EP)

Eu procuro dividir o tempo de leitura em espaços mais curtos de tempo para não se tornar uma leitura cansativa. (EP)

A respeito dos relatos dos participantes desta pesquisa, a estratégia gerenciamento do tempo refere-se à escolha de quando os estudantes vão se engajar em uma tarefa de aprendizagem, e auxilia o estudante a administrar as atividades que precisam ser realizadas em contraposição ao tempo disponível para realizá-las (POLYDORO; PELISSONI, 2020).

4.2.2.3 Estratégias cognitivas (ensaio, elaboração)

Os percentuais maiores de respostas foram para a subcategoria: *Estratégias cognitivas (ensaio, elaboração)*, destacando que o grupo de concluintes do curso de Pedagogia apresentou maior frequência para o uso da estratégia *de ler o texto em partes, ler o texto pausadamente*, em comparação com os estudantes iniciantes de Pedagogia, respectivamente, com os percentuais de 23,80% para os concluintes e de 12,17% para os iniciantes. Apenas os estudantes iniciantes do curso de Letras relataram realizar essa estratégia para superar as dificuldades em relação a leitura de textos acadêmicos, com o percentual de 15,38% (n=2). Os estudantes concluintes de Letras não indicaram que usam essas estratégias cognitivas de ensaio. Os dados indicaram que os estudantes iniciantes de Direito utilizam com uma maior frequência dessa estratégia cognitiva do que os concluintes, representando os percentuais de 8% (n=4) e (4,16%). São exemplos de relatos dos estudantes concluintes de Direito e Letras:

Tento ler mais pausado para que eu consiga manter atenção no texto. (EP) Eu tento ler em partes. (EL)

A estratégia cognitiva de elaboração de *criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido*, visando superar as dificuldades encontradas ao realizar a leitura dos textos acadêmicos, foi ressaltada pelos estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados, com os percentuais de 4,34% (n=5) e 4,76% (n=3) para os participantes de Pedagogia, de 7,69% (n=1) e 11,11% (n=1) para os estudantes de Letras e de 14% (n=7) e 8,33% (n=2) para os estudantes de Direito. Sendo relatos dos estudantes concluintes de Pedagogia:

Faço perguntas. (EP)

Faço perguntas para mim mesmo e tento reler o texto para responder as perguntas. (EP)

Considerando os relatos dos estudantes, as estratégias cognitivas de elaboração possibilitam que o aluno estabeleça relações entre um conteúdo novo a ser aprendido e os conhecimentos prévios que já possui sobre determinado conteúdo. Exemplos disso são: reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material a ser aprendido (WEINSTEIN; MAYER, 1983).

A tabela 12, apresenta as subcategorias e estratégias empregadas a partir dos relatos dos estudantes por curso sobre as estratégias utilizadas pelos participantes quando percebem que estão ou não compreendendo um texto acadêmico.

Tabela 12 - Estratégias utilizadas pelos participantes quando percebem que estão ou não compreendendo um texto acadêmico

Subcategorias	Estratégias	PEDAGOGIA		LETRAS		DIREITO	
		I n= 115	C n= 63	I n=13	C n=9	I n=50	C n= 24
Estratégias metacognitivas (monitoramento da compreensão)	Tomar alguma providência quando não entendeu o texto/ Modificar estratégias utilizadas	38 (33,04%)	25 (39,68%)	8 (61,53%)	6 (66,66%)	4 (8%)	2 (8,33%)
	Autoquestionamento para investigar se houve compreensão	1 (0,86%)	1 (1,58%)	2 (15,38%)	2 (22,22%)	1 (2%)	1 (4,16%)
Estratégias de autorregulação emocional	Manutenção da concentração	13 (11,30%)	8 (12,69%)	2 (15,38%)	1 (11,11%)	2 (4%)	1 (4,16%)
Estratégias desfavoráveis na atividade de leitura	As informações do texto não fazem sentido para o leitor	47 (40,86%)	24 (38,09%)	4 (30,76%)	5 (55,55%)	25 (50%)	11 (45,83%)
	Distração/ Perda a concentração ao realizar a leitura do texto	23 (20%)	10 (15,87%)	2 (15,38%)	0 (0%)	5 (10%)	7 (29,16%)

I – Ingressantes C - Concluintes

Fonte: A própria autora.

De modo geral, os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia e de Letras usam com frequência as estratégias metacognitivas de tomar alguma providência quando não entendeu o texto e modificam as estratégias utilizadas, com os percentuais de 33,04% (n=38) e 39,68% (n=25) para os estudantes de Pedagogia e de 61,53% (n=8) e 66,66% (n=6) para os estudantes de Letras. Os estudantes iniciantes e concluintes de Direito apresentaram os percentuais de 8% (n=4) e 8,33% (n=2). Entretanto, foi verificado que diminuiu a frequência para o uso da estratégia metacognitiva de autoquestionamento para investigar se houve compreensão do texto acadêmico por parte dos estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos.

Em relação a estratégia de manutenção da concentração, os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados utilizam com frequência dessa estratégia de autorregulação emocional, com percentuais de 11,30% (n=13) e 12,69% (n=8) para os estudantes de Pedagogia, de 15,38% (n=2) e 11,11% (n=1) para os estudantes de Letras e de 4% (n=2) e 4,16% (n=1) para os estudantes do curso de Direito. Os resultados indicaram também que os estudantes utilizam com frequência das estratégias desfavoráveis na atividade de leitura, principalmente, as relacionadas as estratégias de que as informações do texto não fazem sentido para

o leitor e da distração/perda a concentração ao realizar a leitura do texto.

Apresenta-se, a seguir, as análises específicas de cada subcategoria descrita na tabela 13.

4.2.2.4 Estratégias metacognitivas (monitoramento da compreensão)

Ao responderem ao Questionário com perguntas abertas e reflexivas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019), os estudantes foram indagados sobre se percebem quando estão ou não compreendendo um texto acadêmico. Os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados comunicaram que percebem quando não há compreensão do texto acadêmico, e, diante disso, *tomam alguma providência quando não entenderam o texto, além de modificar as estratégias utilizadas na leitura, com os percentuais de 33,04% (n=38) e 39,68% (n=25) para os estudantes de Pedagogia e de 61,53% (n=8) e 66,66% (n=6) para os estudantes de Letras. Os estudantes iniciantes e concluintes de Direito apresentaram os percentuais de 8% (n=4) e 8,33% (n=2). Destacam-se os seguintes relatos dos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, Letras e Direito:*

Preciso voltar a ler por algumas vezes. (ED)

Eu escrevo os pontos mais importantes e reviso eles. Quando leio eles de novo, consigo lembrar de detalhes e aprender. (ED)

Preciso buscar resenhas na internet para melhor compreensão do assunto. (EP)

Acabo tendo que buscar leituras complementares sobre o mesmo assunto. (EP)

Quando fica muito confuso tento reler novamente ou acabo deixando para reler depois, mas vou sempre anotando tudo o que vou entendendo do texto. (EP)

Quando percebo que não estou compreendendo busco reler o parágrafo, e se necessário até voltar alguns parágrafos a mais até conseguir compreender. (EP)

Tenho o costume de ao decorrer do texto fazer pausas para recapitular e resumir para mim mesma o que acabei de ler. Quando não consigo fazer isso com facilidade, percebo que não estou compreendendo, e volto a leitura até compreender. (EL)

Se eu noto que não consigo entender, procuro outros meios para facilitar tal ato. (EL)

Tento fazer um resumo em uma folha separada com as informações que absorvi do texto. Caso não consiga fazer minha própria releitura, pesquiso mais sobre o assunto para depois voltar novamente ao texto original. (EL)

Considerando os relatos dos participantes deste estudo, Gomes e Boruchovitch (2019) ressaltam que as estratégias metacognitivas permitem ao estudante planejar (decidir quando, onde e como estudar e aprender melhor), monitorar sua aprendizagem, perceber se está aprendendo, o quanto está aprendendo ou se ainda não aprendeu e regular o processo de aprendizagem, para aprender mais e melhor.

Estratégias de monitoramento da compreensão incluem o autoquestionamento para verificar o entendimento e compreensão sobre determinado assunto. O monitoramento da compreensão requer o acompanhamento e a avaliação se os objetivos foram atingidos e se as metas traçadas de aprendizagem não foram atingidas, modificar as estratégias para que se efetiva a aprendizagem para atingir a meta preestabelecida (WEINSTEIN; MAYER, 1983).

O monitoramento do próprio processo de aprender é essencial ao sucesso acadêmico (BORUCHOVITCH, 2001). Foi verificado que diminuiu a frequência para o uso da estratégia metacognitiva de *autoquestionamento para investigar se houve compreensão* do texto acadêmico por parte dos estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos, com os percentuais de 0,86% (n=1) e 1,58% (n=1) para os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, de 15,38% (n=2) e 22,22% (n=2) para os estudantes iniciantes e concluintes de Letras e de 2% (1) e 4,16% (n=1) para os estudantes iniciantes e concluintes de Direito. Salientando os relatos de estudantes iniciantes de Direito e Letras (ED; EL):

Quando começo a perceber que não entendo o texto, eu penso, do que isso se trata? quais características? o que o texto analisa? (ED)

Procuro identificar qual o pressuposto da minha incompreensão e trabalho no sentido de sanar está deficiência, para compreender o texto. Ou, ao menos, me torno consciente de tal deficiência. (EL)

Embora uma parcela dos estudantes relatem fazer o monitoramento do processo de aprender, essa é uma estratégias que precisa ser estimulada pelos

professores, pois Boruchovitch (2001) traz que os estudantes bem-sucedidos apresentam a capacidade de monitoramento bem desenvolvida, sendo capazes de monitorar a compreensão, o uso de estratégias, o investimento de esforço e o engajamento nas tarefas, entre outras atividades. As estratégias de monitoramento da compreensão, por exemplo, implicam que o indivíduo esteja constantemente com a consciência realista do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo que está sendo ensinado (exemplo, tomar alguma providência quando se percebe que não entendeu, autoquestionamento para investigar se houve compreensão, estabelecer metas e acompanhar o progresso em direção à realização dos mesmos, modificar estratégias utilizadas, se necessário).

A seguir, ressalta-se a subcategoria: Estratégias de autorregulação emocional.

4.2.2.5 Estratégias de autorregulação emocional

Em relação a estratégia de *manutenção da concentração*, os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados utilizam com frequência dessa estratégia de autorregulação emocional, com percentuais de 11,30% (n=13) e 12,69% (n=8) para os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, de 15,38% (n=2) e 11,11% (n=1) para os estudantes iniciantes e concluintes de Letras e de 4% (n=2) e 4,16% (n=1) para os estudantes iniciantes e concluintes do curso de Direito. São exemplos de relatos dos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia:

Quando presto, a compreensão fica bem mais fácil. (EP) Eu tento me concentrar o máximo possível. (EP)

Quando noto que estou sem foco, me dedico para prestar atenção ao máximo. (EP)

A autorregulação emocional refere-se a um processo dinâmico intrinsecamente ligado a esforços conscientes no controle dos comportamentos, dos sentimentos e das emoções para que algum objetivo seja alcançado (BATISTA; NORONHA, 2018).

A seguir, ressalta-se a subcategoria: Estratégias desfavoráveis na atividade de leitura.

4.2.2.6 Estratégias desfavoráveis na atividade de leitura

Os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados relataram que percebem quando não houve compreensão do texto acadêmico, quando *as informações do texto não fazem sentido para o leitor*, com os percentuais de 40,86% (n=47) e 38,09% (n=24) para os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, de 30,76% (n=4) e 55,55% (n=5) para os estudantes iniciantes e concluintes de Letras e de 50% (n=5) e 45,83% (n=11) para os estudantes iniciantes e concluintes do curso de Direito. Ressaltando os seguintes relatos dos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, Letras e Direito:

Geralmente quando leio e não consigo memorizar o que acabei de ler. (EP)

Quando as palavras não fazem sentido. (EP)

Quando não entendo, não consigo absorver nenhuma informação, nem distinguir aspectos importantes do texto para fazer anotações. (EP)

Uma leitura mecânica, sem entender o que está escrito. (EL)

Geralmente você vai lendo, juntando as palavras que acabam não tendo um sentido. (ED)

Já aconteceu de no meio da leitura nada mais fazer sentido. (EL)

Quando as palavras simplesmente não fazem sentido, e eu esqueço imediatamente o que acabei de ler. (EP)

Ferreira e Dias (2005) comentam que o produtor do texto tem intenções e deseja que o leitor produza os sentidos por ele desejado. O leitor sabe que o autor tem algo a dizer e se esforça para compreendê-lo. Entretanto, quando o leitor não dispõe de conhecimentos suficientes para reconstruir os sentidos construídos pelo autor do texto, o processo de construção de sentidos ou não se efetiva ou não é bem-sucedido.

As estratégias de leitura auxiliam no estudo, favorecendo a obtenção de um nível de compreensão melhor. O ensino de estratégias de leitura abre novas perspectivas para uma potencialização da leitura, possibilitando aos alunos ultrapassarem dificuldades pessoais e ambientais de forma a conseguir obter um maior sucesso escolar. Elas podem e devem ser ensinadas desde os anos iniciais

de escolaridade - Educação Básica até o Ensino Superior (CANTALICE, 2004).

Dentre as estratégias de leitura que professores podem ensinar estão: focar a atenção dos alunos nas ideias principais do texto; perguntar aos alunos questões sobre seu entendimento para ajudá-lo a monitorar sua compreensão; relacionar o conhecimento prévio dos alunos com nova informação; professores podem questionar e designar *feedback* para ajudar os alunos a aplicarem técnicas e estratégias de estudo apropriadas (CANTALICE, 2004).

Ainda sobre perceber se estão ou não compreendendo um texto acadêmicos, os estudantes ingressantes e concluintes dos três cursos investigados, relatam uma categoria desfavorável à aprendizagem, como quando há *Distração/Perda da concentração ao realizar a leitura do texto acadêmico*, com os percentuais de 20% (n=23) e 15,87% (n=10) para os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, de 15,38% (n=2) para os iniciantes de Letras e de 10% (n=5) e 29,16% (n=7) para os estudantes iniciantes e concluintes de Direito. Os estudantes concluintes de Letras não relataram essa estratégia. Destacando os seguintes relatos dos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia e Direito (EP; ED):

Me distraio com facilidade. (ED)

Quando eu não entendo eu começo a ficar dispersa, vou perdendo a paciência também. (ED)

Acabo perdendo a concentração, quando não compreendo. (EP)

Quando leio um texto sem prestar atenção, não compreendo o assunto sobre o que se trata. (EP)

Percebo por que tenho dificuldade em me concentrar e as vezes leio pensando em outra coisa aí no final percebo que não entendi nada do que acabei de ler. (EP)

*Quando o texto cansa, qualquer coisa se torna uma distração. (EP)
Quando perco o foco, me sinto entediada e cansada e começo a bocejar. (EP)*

Diante dos relatos expostos pelos participantes desta pesquisa, os estudantes durante sua formação utilizam estratégias promotora à aprendizagem, mas também desfavoráveis à aprendizagem, sem se darem conta de avanços e/ou prejuízos que elas desencadeiam, pois ambas estão diretamente relacionadas à

motivação e às crenças que eles têm acerca de sua capacidade para aprender (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020).

Na sequência estão apresentadas as subcategorias de respostas relatadas pelos estudantes utilizadas após a leitura, para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico.

4.2.3 Estratégias Utilizadas pelos Participantes após a Leitura, para Memorizar e Aprender o Conteúdo do Texto Acadêmico

A tabela 13, descrita a seguir, apresenta as subcategorias e estratégias definidas a partir dos relatos dos estudantes por curso sobre as estratégias utilizadas por eles após a leitura, para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico. Lembrando que o total de estudantes participantes do curso de Pedagogia era 115 (Iniciantes) e 63 (Concluintes), de Letras era 13 (Iniciantes) e 9 (Concluintes) e de Direito era 50 (Iniciantes) e 24 (Concluintes).

Tabela 13 – Estratégias utilizadas pelos participantes após a leitura, para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico

Subcategorias	Estratégias	PEDAGOGIA		LETRAS		DIREITO	
		I n=115	C n= 63	I n=13	C n=9	I n=50	C n= 24
Estratégias cognitivas (elaboração e organização)	Resumir/Sintetizar ideia principal do texto	23 (20%)	8 (12,69%)	(0%)	(0%)	8 (16%)	2 (8,33%)
	Elaborar Mapa conceitual	3 (2,60%)	35 (55,55%)	(0%)	1 (11,11%)	(0%)	(0%)
	Retomar os pontos principais do texto destacados na leitura, releitura do texto	16 (13,91%)	8 (12,69%)	3 (23,07%)	2 (22,22%)	8 (16%)	4 (16,66%)

I – Ingressantes C - Concluintes

Fonte: A própria autora.

De modo geral, os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia e de Direito usam com frequência as estratégias cognitivas de *resumir/sintetizar a ideia principal do texto*, com os percentuais de 20% (n=23) e 12,69% (n=8) para os estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia e de 16% (n=8) e 8,33% (n=2) para os estudantes iniciantes e concluintes de Direito. Com exceção dos estudantes

iniciantes e concluintes, que não relataram para a utilização dessa estratégia.

Em relação ao uso do mapa conceitual para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico, os resultados demonstraram que os estudantes concluintes de Pedagogia utilizam com mais frequência dessa estratégia em comparação com os iniciantes, com os percentuais de 55,55% (n=35) e 2,60% (n=3). Os estudantes concluintes de Letras apresentaram o percentual de 11,11% (n=1) e os iniciantes não ressaltam para o uso dessa estratégia. Os estudantes iniciantes e concluintes de Direito não relataram utilizar mapa conceitual para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico.

Os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados utilizam com frequência as estratégias de *retomar os pontos principais do texto destacados na leitura, releitura do texto*.

Apresenta-se, a seguir, as análises específicas de cada subcategoria descrita na tabela 13.

4.2.3.1 Estratégias cognitivas (elaboração e organização)

Depois da leitura propriamente dita do texto acadêmico, pode-se utilizar de diversas estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura para verificar a compreensão em relação ao texto lido, como: rever o texto, elaborar um resumo, organizar e representar as informações. Para melhor interpretar o conteúdo do texto é importante problematizar, autoquestionar-se e sintetizar a ideia principal do texto estudado (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Tendo isso em vista, os estudantes ingressantes e concluintes de Pedagogia e Direito mencionaram a estratégia de fazer *resumos/sínteses da ideia principal do texto*, com os percentuais de 20% (n=23) e 12,69% (n=8) para os iniciantes e concluintes de Pedagogia e de 16% (n=8) e 8,33% (n=2) para os iniciantes e concluintes de Direito. Por sua vez, os estudantes iniciantes e concluintes do curso de Letras não mencionaram utilizar essas estratégias. Destacam-se os seguintes relatos dos estudantes iniciantes de Pedagogia e Direito:

Síntese de texto. (EP) Sínteses de leitura. (ED)

Faço resumo das ideias principais. (ED) Resumo escrito. (EP)

Kopke Filho (2002) reforça, em seu estudo, que os professores devem ser informados da necessidade de encorajar os alunos a ler com estratégias, a fazer paráfrase e resumos após a leitura, a utilizar técnicas que os auxiliem a se tornar conscientes de como agem quando estão lendo e a entenderem que o que leem os influencia. Resumir as informações do texto facilita a compreensão global do texto, pois implica na seleção e destaque das informações mais relevantes do texto (CANTALICE, 2004).

O *Mapa conceitual* é classificado como uma estratégia cognitiva de organização, que foca em uma nova organização e elaboração do material a ser aprendido em um tipo de forma gráfica, com a finalidade de ajudar o estudante a criar significado para aquele novo material que ele precisa aprender (GÓES; BORUCHOVITCH, 2019).

O uso do mapa conceitual foi mencionado pelos estudantes iniciantes e concluintes de Pedagogia, com percentuais de 2,60% (n=3) e 55,55% (n=35). Os estudantes concluintes de Letras apresentaram o percentual de 11,11% (n=1) e os iniciantes não ressaltam para o uso dessa estratégia. Os estudantes iniciantes e concluintes de Direito não relataram utilizar mapa conceitual para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico. Os dados indicam que os estudantes concluintes de Pedagogia usam com mais frequência dessa estratégia para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico do que os iniciantes. Esses dados em relação aos estudantes de Pedagogia podem estar relacionados ao fato de que os mesmos são ensinados durante o curso a elaborar mapas conceituais, o que corrobora a ideia de que as estratégias de aprendizagem devem ser ensinadas aos estudantes.

A seguir está apresentados relatos de estudantes concluintes de Pedagogia:

Mapa conceitual. (EP)

Eu aprendo usando mapa conceitual. (EP)

Fazer um pequeno mapa conceitual, organizando as ideias vistas no texto. (EP)

E por fim, as estratégias de *retomar os pontos principais do texto destacados na leitura, releitura do texto*, são classificadas como estratégias cognitivas que ajudam os participantes a memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico,

sendo mencionadas pelos estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados, com os percentuais de 13,91% (n=16) e 12,69% (n=8) para os iniciantes e concluintes de Pedagogia, de 23,07% (n=3) e 22,22% (n=2) para os iniciantes e concluintes de Letras e de 16% (n=8) e 16,66% (n=4) para os estudantes iniciantes e concluintes de Direito. Sendo os seguintes relatos dos estudantes iniciantes dos cursos de Pedagogia e Letras:

Ler novamente e retomar os pontos principais marcados na primeira leitura. (EP)

Reler o texto. (EL)

Neves, Dias e Pinheiro (2006) salientam que após a leitura, os leitores relêem o texto na íntegra, recitam o texto visando a ampliar a memória, listam porções de informações, fazem autoquestionamentos, testam suas hipóteses sobre o conteúdo do texto, refletem sobre as informações recentes, interpretando-as, relêem partes do texto, entre outras atividades.

A seguir, foram apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação da Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001).

4.3 RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA (KOPKE FILHO, 2001)

Para a análise quantitativa foi realizada uma análise descritiva e inferencial por meio do software SPSS dos dados que foram obtidos por meio da aplicação da Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001). Os dados coletados junto aos estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito, foram calculados conforme a distribuição de pesos distintos para cada uma das frequências: Sempre = 5, Frequentemente = 4, Algumas vezes = 3, Raramente = 2, Nunca = 1. Sendo que a Escala se caracteriza por três momentos principais da leitura: antes de iniciar propriamente a leitura, durante e após a leitura.

Desse modo, se os valores da frequência do uso das estratégias de leitura pelos participantes da pesquisa indicarem 5 ou próximo desse valor, maior será a frequência do uso das estratégias de leitura para o estudo de textos acadêmicos.

Considerando as estatísticas descritivas das variáveis numéricas (scores

da escala), contempla-se na tabela 14, os valores de média e desvio padrão da frequência da utilização de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) nos estudos dos textos acadêmicos por curso (Pedagogia, Letras e Direito).

Tabela 14 – Média, desvio padrão da frequência da utilização de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) nos estudos dos textos acadêmicos por curso (Pedagogia, Letras e Direito)

CURSO	n	ETAPAS DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA					
		ANTES		DURANTE		APÓS	
		Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
Pedagogia	178	3,76	0,69	4,12	0,54	3,38	0,73
Letras	22	3,97	0,87	4,15	0,49	3,66	0,82
Direito	74	3,93	0,54	4,07	0,41	3,55	0,64
Média Geral	274	3,88	0,70	4,11	0,48	3,53	0,73

Fonte: A própria autora.

Os resultados quantitativos, por meio da Escala do tipo Likert sobre Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001), indicaram que em relação ao uso de estratégias de leitura por curso, os estudantes de Pedagogia, Letras e Direito utilizam com mais frequência as estratégias de leitura (durante a leitura), respectivamente com as médias de (4,12), (4,15) e (4,07), apresentando a maior média (4,11). Desse modo, o durante a leitura é a fase do monitoramento, o leitor deve relacionar o texto aos conhecimentos prévios sobre o assunto trabalhado no texto, além de reconhecer o que e quanto está compreendendo e pensar também nas possíveis consequências dessas novas informações (KOPKE FILHO, 1997).

Em relação à frequência que os participantes desta pesquisa utilizam no estudo de textos acadêmicos, foi possível verificar que eles utilizam mais as estratégias durante a leitura, seguida de antes de realizar propriamente à leitura do texto acadêmico e por último após a leitura. Dados semelhantes foram vistos em Joly *et al.* (2011), que identificaram que o maior uso se voltou para durante a leitura, seguido de antes e após a leitura.

A seguir, na tabela 15, pode-se visualizar os valores de média e desvio padrão ao comparar as frequências do uso de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) por estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito.

Tabela 15 – Média, desvio padrão ao comparar as frequências do uso de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) por estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito

ETAPA DO CURSO	n	ETAPAS DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA					
		ANTES		DURANTE		APÓS	
		Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
PEDAGOGIA							
Ingressantes	115	3,72	0,69	4,16	0,55	3,48	0,76
Concluintes	63	3,83	0,69	4,06	0,52	3,21	0,66
LETRAS							
Ingressantes	13	4,27	0,55	4,39	0,37	3,86	0,82
Concluintes	09	3,53	1,08	3,80	0,43	3,37	0,78
DIREITO							
Ingressantes	50	3,94	0,57	4,07	0,37	3,54	0,65
Concluintes	24	3,91	0,87	4,06	0,49	3,56	0,65
Média Geral	274	2,60	0,74	4,09	0,45	3,50	0,72

Fonte: A própria autora.

Por meio da aplicação do teste de Mann-Whitney em relação aos iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia, os resultados evidenciaram diferenças significativas em relação ao uso das estratégias após a leitura ($p=0,07$). Quanto aos resultados comparativos entre os estudantes do curso de Letras, foi evidenciada diferenças significativas entre os iniciantes e concluintes em relação ao uso de estratégias antes da leitura ($p=0,05$) e durante a leitura ($p= 0,008$), não evidenciando diferença significativa em relação ao uso das estratégias após a leitura.

Os dados indicaram uma diminuição na frequência do uso de estratégias de leitura em relação aos estudantes iniciantes e concluintes de Letras, ou seja, que no decorrer curso os estudantes vão deixando de usar as estratégias de leitura para o estudo de textos acadêmicos, o que precisa ser melhor investigado sobre as variáveis de contexto relacionadas ao processo ensino aprendizagem. Quanto aos estudantes do curso de Direito não foi apresentada diferença significativa entre os iniciantes e concluintes em relação ao uso de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura).

A tabela 15 indica que, tanto os estudantes iniciantes, quanto os concluintes dos cursos de Pedagogia e Direito usam com mais frequência as estratégias de leitura (durante a leitura), apresentando as médias de (4,16) e (4,06) pelos estudantes do curso de Pedagogia e (4,07) e (4,06) pelos estudantes do curso de Direito. O durante a leitura, o estudante deve ser encorajado a elaborar um diálogo

com o texto, gerar questões que facilitem a identificação das ideias principais e que possibilitem o monitoramento da compreensão (DEMBO, 2000).

Em relação aos estudantes iniciantes e concluintes do curso de Letras, foi verificado que a média para o uso de estratégias de leitura (durante a leitura) diminuiu para os concluintes, conforme as médias (4,39) e (3,80), apontando que os iniciantes usam com mais frequência das estratégias de leitura (durante a leitura) para o estudo dos textos acadêmicos, e destacando a média geral de (4,09) relativa a frequência da utilização das estratégias de leitura (durante a leitura).

Conforme a tabela 15, os dados evidenciam que os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados, usam com menos frequência das estratégias de leitura (após a leitura), apresentando as médias de (3,48) e (3,21) pelos estudantes de Pedagogia, (3,86) e (3,37) pelos estudantes de Letras e (3,54) e (3,56) pelos estudantes de Direito. Ressalta-se para a necessidade do desenvolvimento de estudos voltados para esse tema, para investigar as variáveis de contexto relacionadas ao processo ensino aprendizagem que interferem no estudo e na compreensão de textos acadêmicos, o que corrobora a ideia de que as estratégias de aprendizagem devem ser ensinadas aos estudantes. O após a leitura é fase da avaliação, o leitor irá analisar o quanto reteve da sua leitura, o que compreendeu e verificar se as hipóteses levantadas antes da leitura foram ou não confirmadas e se é capaz de realizar uma paráfrase do que foi lido (KOPKE FILHO, 1997).

A tabela 16, descrita a seguir, demonstra os valores de média e desvio padrão ao comparar as frequências do uso de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) por estudantes do gênero feminino e do gênero masculino.

Tabela 16 – Média, desvio padrão ao comparar as frequências do uso de estratégias de leitura (antes, durante e após a leitura) por estudantes do gênero feminino e do gênero masculino

		ETAPAS DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA					
		ANTES		DURANTE		APÓS	
GÊNERO	n	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp
PEDAGOGIA							
Feminino	162	3,74	0,68	4,14	0,53	3,42	0,71
Masculino	16	4,00	0,74	3,96	0,59	2,95	0,84
LETRAS							
Feminino	16	4,02	1,00	4,31	0,36	3,85	0,81
Masculino	06	3,83	0,41	3,72	0,54	3,14	0,64
DIREITO							
Feminino	54	3,97	0,48	4,14	0,36	3,66	0,65
Masculino	20	3,83	0,67	3,89	0,48	3,25	0,54
Média Geral	274	3,89	0,66	4,02	0,47	3,37	0,69

Fonte: A própria autora.

Por meio do teste de Mann-Whitney foi evidenciado diferenças significativas entre os estudantes de gênero masculino e feminino durante e após a leitura dos cursos de Letras ($p= 0,021$) e Direito ($p= 0,040$ e $p= 0,022$, respectivamente), o que revela que os estudantes do gênero feminino são mais estratégicos que os estudantes do gênero masculino.

Os resultados evidenciaram diferença significativa apenas na etapa após a leitura ($p=0,015$), ao comparar estudantes do gênero feminino e masculino do curso de Pedagogia, indicando que os estudantes do gênero feminino usam com mais frequência as estratégias após a leitura do que os estudantes do gênero masculino.

Em geral, as médias obtidas foram maiores para os estudantes do gênero feminino em relação ao masculino, com exceção da média obtida para estudantes do curso de Pedagogia, do gênero masculino após a leitura.

Considerando que a escala apresenta uma variação de 1 a 5 e que os dados da pesquisa demonstraram para uma diminuição da frequência do uso de estratégias de leitura em relação aos estudantes iniciantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito, indicando que no decorrer dos cursos os estudantes vão deixando de usar as estratégias para a leitura, compreensão e memorização dos conteúdos dos textos acadêmicos, e que eles empregam com menos frequência as estratégias de leitura (após a leitura) do texto acadêmico. Dembo (2000) sugere

algumas estratégias de leitura a serem utilizadas após a leitura do texto acadêmico, como: resumir, fazer um roteiro do texto e elaborar uma representação gráfica do conteúdo lido.

Nesse sentido, ressalta-se para a necessidade do desenvolvimento de estudos voltados para esse tema, para investigar sobre as variáveis de contexto relacionadas ao processo ensino aprendizagem que interferem no estudo de textos acadêmicos, e de principalmente, desenvolver intervenções voltadas para se trabalhar as estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos ao longo dos referidos cursos, e, com destaque, neste trabalho, para se trabalhar as estratégias de leitura (após a leitura) com os estudantes universitários.

Sendo assim, é imprescindível para o estudo de textos acadêmicos o uso e a compreensão de estratégias que auxiliam na compreensão leitora e que potencializem o processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, reforça-se a necessidade do ensino eficaz destas estratégias, principalmente no que diz respeito a formação dos estudantes de cursos de licenciaturas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou quais as estratégias empregadas pelos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES do Norte do Paraná para compreensão leitora de textos acadêmicos, e com qual frequência esses estudantes usam as estratégias de leitura em situações de estudo de textos acadêmicos.

Os resultados apresentados promoveram reflexões importantes sobre o uso de estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos e indicou as dificuldades que os estudantes dos três cursos pesquisados apresentam diante do material de leitura a eles apresentado, principalmente relacionadas com a linguagem acadêmica, a assuntos e conceitos novos trabalhados em textos acadêmicos.

Os resultados demonstraram haver diferenças significativas entre as médias em função dos participantes serem iniciantes e (ou) concluintes dos cursos e serem dos gêneros feminino ou masculino. Em geral, os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os estudantes de gênero masculino e feminino durante e após a leitura dos cursos de Letras e Direito, o que revela que os estudantes do gênero feminino são mais estratégicos que os estudantes do gênero masculino.

Ao comparar os resultados obtidos pelos estudantes de Pedagogia em função do gênero, os dados evidenciaram diferença significativa apenas na etapa após a leitura, indicando que os estudantes do gênero feminino usam com mais frequência as estratégias após a leitura do que os estudantes do gênero masculino. Em geral, as médias obtidas foram maiores para os estudantes do gênero feminino em relação ao masculino, com exceção da média obtida para estudantes do curso de Pedagogia, do gênero masculino após a leitura.

Os dados da pesquisa demonstraram haver uma diminuição da frequência do uso de estratégias de leitura em função dos estudantes serem iniciantes e ou concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito, indicando que no decorrer dos cursos os estudantes vão deixando de usar as estratégias para a leitura, compreensão e memorização dos conteúdos dos textos acadêmicos, e que eles empregam com menor frequência as estratégias de leitura (após a leitura) ao texto acadêmico.

Os resultados apresentados demonstraram que os estudantes de Pedagogia usam com mais frequência o mapa conceitual após a leitura para memorizar e aprender o conteúdo do texto acadêmico do que os estudantes dos outros cursos pesquisados. Esses dados em relação aos estudantes de Pedagogia podem estar relacionados ao fato de que os mesmos são ensinados durante o curso a elaborar mapas conceituais, o que corrobora a ideia de que as estratégias para compreensão leitora devem ser ensinadas aos estudantes.

Uma das limitações para o desenvolvimento deste estudo, foi o reduzido ao número de participantes do curso de Letras. Este fato pode ser devido ao início da Pandemia em função do coronavírus, pois as atividades foram interrompidas durante um período, o que pode ter ocasionado a dificuldade de ter uma maior adesão de todos os cursos pesquisados, em especial dos estudantes do curso de Letras.

É possível compreender que a pesquisa trouxe grandes contribuições, pois por meio dos resultados foi possível observar aspectos relevantes sobre a importância do uso de estratégias de leitura para o estudo, compreensão e memorização de textos acadêmicos, e para o aprimoramento da leitura, da interpretação e da memorização. Os estudantes iniciantes e concluintes dos três cursos investigados relataram que percebem quando não há compreensão do texto acadêmico, e, diante disso, *tomam alguma providência quando não entenderam o texto, além de modificar as estratégias utilizadas na leitura*, sendo que os estudantes de Letras apresentaram um percentual maior em relação ao uso dessas estratégias.

Foi verificado que em relação a estratégia de *grifar as ideias ou as palavras principais* do texto acadêmico, os estudantes concluintes de Pedagogia usam com uma maior frequência dessa estratégia. O grupo de estudantes concluintes do curso de Direito também relataram que utilizam com maior frequência da estratégia de grifar as ideias ou as palavras principais do texto acadêmico em comparação com os estudantes iniciantes.

Para futuras pesquisas, ressalta-se a necessidade do desenvolvimento de estudos voltados a esse tema, para investigar sobre as variáveis de contexto relacionadas ao processo ensino aprendizagem que interferem no estudo de textos acadêmicos, e de principalmente, desenvolver intervenções voltadas para se trabalhar as estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos ao longo

dos referidos cursos, e, com destaque, para se trabalhar as estratégias de leitura (após a leitura) com os estudantes universitários.

Reforça-se para a necessidade do ensino eficaz destas estratégias, principalmente no que diz respeito à formação dos estudantes. E para a possibilidade de incluir nos PPPs conteúdo que possibilite aos estudantes o ensino de estratégias para compreensão leitora com vistas a promoção da autorregulação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. As estratégias de aprendizagem e sua importância para o processo de aprendizagem. *In: SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MOTA, M. M. P. E. (org.). O estudante universitário Brasileiro: características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho.* Curitiba: Appris, 2016. p. 1-381.
- ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. *Psico*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, jul./set. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-740788>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a06.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.
- ANDERSON, J. R. A ciência da cognição. *In: ANDERSON, J. R. Psicologia cognitiva e suas implicações experimentais.* 5. ed. São Paulo: LTC, 2004. p. 1-20.
- ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. The control of short-term memory. *Scientific American*, New York, v. 2, n. 225, p. 82-90, 1971.
- AVILA, L. T. G.; FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 70, n. 1, p. 63-78, 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/73>. Acesso em: 29 maio 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016. Título original: L' analyse de contenu.
- BATISTA, H. H. V.; NORONHA, A. P. P. Instrumentos de autorregulação emocional: uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 389-398, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v17n3/13.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BEST, J. B. *Cognitive psychology.* St. Paul, NY: West Publishing Company, 1992.
- BJORKLUND, D. F. Children's thinking: developmental function and individual differences. 2. ed. Grove, CA: Brooks/Cole P. C., 1995.
- BORTOLETTO, D.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e regulação emocional de estudantes de Pedagogia. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 55, p. 235-242, 2013.
- BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a03.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2019.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto

Alegre, v. 12, n. 2, p. 1-14, 1999. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008.
Acesso em: 27 maio 2019.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores. *In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (org.). Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 125-144.

BORUCHOVITCH, E.; MECURI, E. A importância de sublinhar como estratégia de estudo de textos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 144, p. 37-40, 1999.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. *In: NORONHA, A. P. P.; SISTO, F. F. (org.). Facetas do fazer em avaliação psicológica*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 107-124.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estudos psicométricos da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U). *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2015000100019&lang=pt. Acesso em: 22 maio 2020.

BORUCHOVITCH, E.; SCHELIN, P. W.; SANTOS, A. A. A. Metacognição: conceituação e medidas. *In: SANTOS, A. A. A. et al. (org.). Perspectivas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 123-144.

BRONSON, M. B. *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press, 2000.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. *In: BORUCHOVITCH, E. (org.). Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 17-54.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. *In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). Aprendizagem: contextos psicológicos e contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 251-277.

CANTALICE, L. M. Ensino de estratégias de leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 105-106, 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a14.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

CASTAÑON, G. A. O Cognitivismo e o problema da cientificidade da psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 233-253, 2010. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000200016. Acesso em: 25 abr. 2020.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da escrita no

Ensino fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (org.). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 70-95.

CRUZ, V. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Porto: Lidel, 2007.

CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Revista Interamericana de Psicología, Austin*, v. 46, n. 2, p. 247-253, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28425280008>. Acesso em: 20 maio 2020.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos misto de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DAUSTER, T. A invenção do leitor acadêmico: quando a leitura é estudo. *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, n. 41, p. 73-83, 2003.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York: Plenum, 1985.

DEMBO, M. H. *Applying educational psychology in the classroom*. 3. ed. New York: Logman Publishing Group, 1988.

DEMBO, M. H. *Applying educational psychology*. 5. ed. New York: Longman, 1994.

DEMBO, M. H. *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: um estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 29-38, 2006.

ENDO, M. M. C.; MIGUE, F. K.; KIENEN, N. Estratégias de aprendizagem de estudantes de psicologia: um estudo exploratório. *Quaderns de Psicologia*, Barcelona, v. 19, n. 1, p. 73-87, 2017. Disponível em: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v19-n1-endo-miguel-kienen>. Acesso em: 28 maio 2020.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Manual de psicologia cognitiva*. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, V. R.; FRISON, L. M. B. Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. *Psicologia da Educação*, São paulo, n. 41, p. 37-49, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S14146975201500020003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 maio 2020.

FERNÁNDEZ, E.; BERNARDO, A.; SUÁREZ, N.; CERESO, R.; NÚÑEZ, J. C.; ROSÁRIO, P. Previsão de uso de estratégias de autorregulação no ensino superior, *Anales de Psicología*, Murcia, v. 29, n. 3, p. 865-875, 2013. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-116929>. Acesso em: 29 maio 2020.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 323-329, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

FIGUEIREDO, A. A. F.; MINERVINO, C. A.S. M.; PEREIRA, E. E. L. D. SILVEIRA, N. J. D. *Compreensão leitora e estratégias de estudo: estudo correlacional com universitários. PsicolArgum*, v. 34, n. 86, p. 218-229, jul./set. 2016.

FILCHER, C.; MILLER, G. Learning strategies for distance education students. Iowa State University. *Journal of Agricultural Education*, Raleigh, v. 41, n. 1, p. 60-68, 2000.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNIK, L. B. (ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-235,

FREIBERG HOFFMANN, A.; LEDESMA, R.; FERNANDEZ LIPORACE, M. Estilos e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, Lima, v. 35, n. 2, p. 535-573, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0254-92472017000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 17-30.

GALVÃO, A.; CÂMARA, J.; JORDÃO, M. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 627-644, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812012000400006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 maio 2020.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. As Atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de pedagogia. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 331- 340, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-69637>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da aprendizagem de futuros professores. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (org.). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p.145-168.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias autoprejudiciais à aprendizagem de professores em formação. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 3, p. 417-425, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-64666>. Acesso em: 20 maio 2020.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Fundação Carlos Chagas Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. Orientações teóricas e práticas para trabalhar o mapa conceitual em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (org.). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 192-211.

GOETZ, E. T.; PALMER, D. J. Proportion of student's reporting strategy use. *Reading Psychology: an International Quarterly*, [s.l.], v. 12, p. 203-211, 1991.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, p. 33-42, 2011.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITH, E. Compreensão autorregulada da leitura: Como promovê-la em estudantes da educação básica? In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (org.). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 39-69.

GONSALVES, E. P. Escolhendo o percurso metodológico. In: GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001. p. 61-73.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 271-278, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a06.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

JOLY, M. C. R. A. *Escala de estratégias de leitura-nível fundamental I: relatório de pesquisa*. Itatiba: Universidade São Francisco, 2004.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários Brasileiros: Estudo de validade divergente. *Universidade Psychol*, Bogotá, v. 6, n. 3, p. 507-521, set./dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n3/v6n3a04.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S.; ALMEIDA, L. S.; FRANCO, A. H. R. Competências de estudo e leitura em universitários. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA/ EVALUACIÓN PSICOLÓGICA, 8.; CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 15., 2011, Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2011. p. 85-95.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da literatura*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1989.

KOPKE FILHO, H. *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. 2001, 148 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

KOPKE FILHO, H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 59-67, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a07.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores da língua portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v6n1/v6n1a08.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

LEVIN, J. R. Four cognitive principles of learning-strategy instruction. *Educational Psychologist*, Hillsdale, n. 21, p. 3-17, 1986.

LINS, M. R. C. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes universitários. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 59-68, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-65723>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e auto eficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 23, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572019000100301. Acesso em: 18 jun. 2020.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. Intervenção em estratégias de aprendizagem: estudo com universitários ingressantes. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 28, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2018000100613&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 maio 2020.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A.; BARIANI, I. C. D. Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 57-68, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/08.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

MATEUS-LESSA, E. C.; PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura utilizadas por alunos universitários de licenciaturas distintas. *UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 1-6, out. 2011.

MATLIN, M. W. *Psicologia cognitiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MELLO, M. T. A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 228-244, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2478/1470>. Acesso em: 2 jun. 2020.

MELO, A. F.; SOUZA, R. G. M.; LIMA, J. T. G. P.; SANTOS, G. A. Estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem no curso de ciências contábeis da universidade federal de Rondônia, campus de porto velho: percepção dos graduandos. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, Florianópolis, v. 11, n. 4, p. 167-189, 2017.

MILLER, G. A. The magic number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, Washington, v. 63, p. 81-97, 1956.

MIRANDA, C. A. G. R.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: oficinas realizadas no ensino superior. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 237-252.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *RAC: Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

NEUFELD, C. B.; BRUS, P. G.; STEIN, L. M. Bases epistemológicas da psicologia cognitiva experimental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 103-112, jan./mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000100013. Acesso em: 25 abr. 2020.

NEUFELD, C. B.; STEIN, L. M. As bases da psicologia cognitiva. *Revista da Saúde*, URCAMP, v. 3, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a13v27n1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

NEVES, D. A. B.; DIAS, E. W.; PINHEIRO, Â. M. V. Uso de estratégias metacognitivas na leitura do indexador. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a14.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

OLIVEIRA, K. L. Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 31, n. 4, p. 690-701, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n4/v31n4a03.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: SANTOS, A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (org.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009a. p. 47-79.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 25, n. 4, p. 531-536, out./dez. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n4/a08v25n4.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série e idade. *Psico*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 98-105, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6273/6305>. Acesso em: 19 jul. 2019.

OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. L. M.; SILVA, A. O. G.; MARIANO, M. L. S.; FRANCO, S. A. P. Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 32, n. 2, 2019. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000200010. Acesso em: 28 maio 2020.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n1/24825.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

PEIXOTO, H. M.; PEIXOTO, M. M.; ALVES, E. D. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de graduação e pós-graduação em cursos híbridos na área da saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 3, maio/jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v20n3/pt_a17v20n3.pdf. Acesso em: 18 maio. 2019.

POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 267-278, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S. As dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino superior: análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. In: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (org.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 215-236.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática educativa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop0215.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

PRESSLEY, M. Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance. 2. ed. Cambridge, Massachuttes: Brookline Books, 1995.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. L. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 42, p. 119-142, maio/ago. 2012.

- SANTOS, A. A. A; BORUCHOVITCH, E. *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem de universitários-EEAU*. São Paulo, SP: Universidade São Francisco, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- SANTOS, A .A. A; BORUCHOVITCH, E. *Estudos para a elaboração da Escala de Avaliação da Aprendizagem para universitários*. Relatório técnico não publicado. Universidade São Francisco e Unicamp, 2011.
- SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C.M. M.; SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, L. A. D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 83-91, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a10>. Acesso em: 26 maio 2019.
- SILVA, A. L.; SÁ, E. *Saber estudar e estudar para saber*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1997.
- SILVA, A. L.; SÁ, E. *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora, 1993.
- STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TANZAWA, E. C. L.; PULLIN, E. M. M. P. Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo no Ensino Superior. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 265-274, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a09v16n2.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2019.
- TAVARES, J.; BESSA, J.; ALMEIDA, L. S.; MEDEIROS, M. T. PEIXOTO, E.; FERREIRA, J. A. Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 21, n. 4, p. 475- 484, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v21n4/v21n4a06.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.
- TINAJERO, C.; LEMOS, S. M.; ARAÚJO, M.; FERRACES, M. J.; PÁRAMO, M. F. Estilo cognitivo e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros: repercussões no rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p.105-113, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722012000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2020.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.
- VIEIRA, E. Em direção à psicologia cognitiva. In: SOUZA, Y. S.; NUNES, M. L. T. (ed.). *Família, organizações e aprendizagem: ensaios temáticos em psicologia*. Porto Alegre: Instituto de Psicologia , 1998. p. 103-165.
- WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching or learning strategies. *Innovation Abstracts*, New York, v. 5, n. 32, nov. 1983.
- WOLTERS, C. A. Regulation of motivation: Evaluating na underemphasized aspecto f self-regulated learning. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 38, n. 4, p. 189-205, 2003.

ZIMMERMAN, B. J. Deveping self-fulfilling cycles of academic regulation: na analysis of exemplar instructional models. *In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERNAN, B. J. (org.). Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice.* Nova York: The Guilford, 1998. p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. *In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (org.). Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications.* New York: MPG Books Group, 2008. p. 1- 30.

APÊNDICES

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS E REFLEXIVAS
(GOMES; BORUCHOVITCH, 2019)**

Nome _____
Sexo _____ Idade _____ Curso __ Série/Período _____
Turma _____

O seguinte questionário com perguntas abertas e reflexivas (adaptado de GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) é designado para verificar as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes universitários para a leitura e compreensão de textos acadêmicos.

1 Quando você tem uma tarefa que envolve a leitura de textos acadêmicos, o que você faz para ler e compreender melhor?

2 Você tem dificuldade(s) para ler textos acadêmicos indicados pelos seus professores? Qual(is)? Em caso afirmativo, o que você faz para superar essa(s) dificuldade(s)?

3 Você percebe quando está ou não compreendendo um texto acadêmico? Comente.

4 Depois da leitura do texto acadêmico, o que se pode fazer para memorizar e compreender o que se aprendeu com a leitura?

Obrigada!

APÊNDICE B

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Estudante (12 a 17 anos)

“Estratégias de leitura em textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes ingressantes e formandos no Ensino Superior”*

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “Estratégias de leitura em textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes ingressantes e formandos no Ensino Superior”, a ser realizada na “Instituição pesquisada”. O objetivo da pesquisa é “Investigar o uso e a compreensão de estratégias de leitura para o estudo de textos acadêmicos por estudantes ingressantes e formandos dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES do Norte do Paraná e Analisar a frequência do uso de estratégias de leitura por estudantes ingressantes e formandos dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES Pública do Norte do Paraná, considerando o propósito que estes leitores aplicam às situações de estudo de textos acadêmicos”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: responder ao questionário com 4 perguntas abertas e reflexivas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) e a uma Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001), composta por vinte itens, cada item seguido por cinco opções de respostas: sempre (5), frequentemente (4), algumas vezes (3), raramente (2), nunca (1).

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa / para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de seu filho.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua

participação.

Os benefícios esperados são a identificação e a utilização de estratégias de leitura para o estudo e compreensão de textos acadêmicos nas disciplinas cursadas por vocês em determinado curso para a contribuição da melhoria no desempenho acadêmico e para contribuir para uma formação leitora autônoma e crítica, além de uma formação profissional desses sujeitos que desempenharão na sociedade um determinado papel e para futuros professores, que terão entre suas responsabilidades a formação de novos leitores.

Quanto aos riscos, fica esclarecido que os riscos são mínimos, podendo ocorrer algum constrangimento ou cansaço. Neste caso, você poderá interromper imediatamente sua participação na pesquisa.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **Thais Salomão, residente no Sítio São José, Água do Meio, Bela Vista do Paraíso – Paraná, (043) 9-9933-6752 e e-mail: thais.salomao90@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2020.

Pesquisador Responsável
RG: XXXXXXXXXXX

Eu, _____ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: / /2020

***O título da dissertação foi alterado para “Repertório de estratégias para compreensão leitora de textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes ingressantes e concluintes do ensino superior”**

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Estratégias de leitura em textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes ingressantes e formandos no Ensino Superior”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Estratégias de leitura em textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes ingressantes e formandos no Ensino Superior”, a ser realizada na “Instituição pesquisada”. O objetivo da pesquisa é “Investigar o uso e a compreensão de estratégias de leitura para o estudo de textos acadêmicos por estudantes ingressantes e formandos dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES do Norte do Paraná e Analisar a frequência do uso de estratégias de leitura por estudantes ingressantes e formandos dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES Pública do Norte do Paraná, considerando o propósito que estes leitores aplicam às situações de estudo de textos acadêmicos”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: responder ao questionário com 4 perguntas abertas e reflexivas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) e a uma Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001), composta por vinte itens, cada item seguido por cinco opções de respostas: sempre (5), frequentemente (4), algumas vezes (3), raramente (2), nunca (1).

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins (desta pesquisa / para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são a identificação e a utilização de estratégias de leitura para o estudo e compreensão de textos acadêmicos nas disciplinas cursadas por eles em determinado curso para a contribuição da melhoria no desempenho acadêmico e para contribuir para uma formação leitora autônoma e crítica, além de uma formação profissional desses sujeitos que desempenharão na sociedade um determinado papel e para futuros professores, que terão entre suas responsabilidades a formação de novos leitores.

Quanto aos riscos, fica esclarecido que os riscos são mínimos, podendo ocorrer algum constrangimento ou cansaço. Neste caso, você poderá interromper imediatamente sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **Thais Salomão, residente no Sítio São José, Água do Meio, Bela Vista do Paraíso – Paraná, (043) 9-9933-6752 e e-mail: thais.salomao90@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC –

Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, _____ de _____ de 2020.

Pesquisador Responsável

RG: XXXXXXXX

Eu, _____ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: / /2020

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Estratégias de leitura em textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes ingressantes e formandos no Ensino Superior”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “Estratégias de leitura em textos acadêmicos: um estudo junto a estudantes ingressantes e formandos no Ensino Superior”, a ser realizada na “Instituição pesquisada”. O objetivo da pesquisa “Investigar o uso e a compreensão de estratégias de leitura para o estudo de textos acadêmicos por estudantes ingressantes e formandos dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES do Norte do Paraná e Analisar a frequência do uso de estratégias de leitura por estudantes ingressantes e formandos dos cursos de Pedagogia, Letras e Direito de uma IES Pública do Norte do Paraná, considerando o propósito que estes leitores aplicam às situações de estudo de textos acadêmicos”. A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: responder ao questionário com 4 perguntas abertas e reflexivas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019) e a uma Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001), composta por vinte itens, cada item seguido por cinco opções de respostas: sempre (5), frequentemente (4), algumas vezes (3), raramente (2), nunca (1).

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadassomente para os fins (desta pesquisa / para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação.

Os benefícios esperados são a identificação e a utilização de estratégias de leitura para o estudo e compreensão de textos acadêmicos nas disciplinas cursadas por eles em determinado curso para a contribuição da melhoria no desempenho acadêmico e para contribuir para uma formação leitora autônoma e crítica, além de uma formação profissional desses sujeitos que desempenharão na sociedade um determinado papel e para futuros professores, que terão entre suas responsabilidades a formação de novos leitores. Quanto aos riscos, fica esclarecido que os riscos são mínimos, podendo ocorrer algum constrangimento ou cansaço. Neste caso, você poderá interromper imediatamente sua participação na pesquisa.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou

constrangedor.” Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **Thais Salomão, residente no Sítio São José, Água do Meio, Bela Vista do Paraíso – Paraná, (043) 9-9933-6752 e e-mail: thais.salomao90@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371- 5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, _____ de _____ de 2020.

Pesquisador Responsável

RG: XXXXXXXXXXX

Eu, _____ (colocar nome por extenso do responsável pelo participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO

ANEXO A

Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001)

Nome _____
 Sexo _____ Idade _____ Curso, Série/Período _____
 Turma _____

Por gentileza, informe a frequência de seus comportamentos quando estuda um texto. Marque com um X a coluna que melhor expressa o proposto em cada item.

Enunciado	Opções de Resposta				
	Sempre	Frequentemente	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
Examina ligeiramente todo o texto?					
Examina a estrutura do texto, procurando ter cabeçalhos, títulos, subtítulos etc.?					
Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido?					
Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura?					
Sublinha as ideias ou as palavras principais?					
Toma notas?					
Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto?					
Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto?					
Pensa acerca de implicações ou consequências do que o texto está dizendo?					
Para e reflete se compreende bem ou não o que está lendo?					
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, você os relê?					

Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo volta a ler as partes que os procederam?					
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo dá continuidade à leitura em busca de esclarecimentos?					
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo consulta uma fonte externa					
(outro livro, outra pessoa, etc.)?					
Você faz uma releitura do texto?					
Volta ao texto e relê os pontos mais relevantes?					
Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar ao texto?					
Avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre as cuja compreensão não se sente seguro?					
Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas?					
Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida?					