

Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários¹

Adriana Rosecler Alcará

*Universidade Estadual de Londrina
Londrina, PR, Brasil*

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

*Universidade São Francisco
São Paulo, SP, Brasil*

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de 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. Participaram 110 estudantes, de ambos os sexos, com idade média de 27 anos e 4 meses. Os instrumentos utilizados foram um teste de Cloze, uma escala de avaliação de estratégias de aprendizagem e uma escala de motivação. 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. Ainda, os dados revelaram existir correlações positivas e significativas entre as estratégias de aprendizagem e meta aprender. Os dados confirmam a necessidade de se criar oportunidades para potencializar as habilidades cognitivas e metacognitivas no contexto universitário.

Palavras-chave: Compreensão de leitura; Estratégias de aprendizagem; Motivação acadêmica.

ABSTRACT

Reading Comprehension, Learning Strategies and Motivation in Undergraduates

This study was designed to investigate the characteristics of students regarding the use of learning strategies, reading comprehension and motivational orientations, and to seek correlations between the scores obtained on the measures used. The participants were 110 students of both genders, mean age 27 years and 4 months. The instruments used were the Cloze Test, the scales of learning strategies and motivation for learning. The results showed that the level of reading comprehension is lower than expected for university students, that the students use learning strategies and that there exists a trend towards the learning goal. The data showed significant positive correlations between the learning strategies and learning goals. These findings confirm the need to create opportunities to enhance cognitive and metacognitive skills in the university context.

Keywords: Reading comprehension; Learning strategies; Academic motivation.

RESUMEN

Comprensión de Lectura, Estrategias de Aprendizaje y Motivación en la Universidad

Este estudio tenía por objetivo investigar las características de los alumnos con respecto a la utilización de estrategias de aprendizaje, comprensión de lectura y orientaciones motivacionales, así como buscar correlaciones entre las puntuaciones en las medidas utilizadas. 110 estudiantes participaron, de ambos sexos, con una edad media de 27 años y 4 meses. Los instrumentos utilizados fueron una prueba Cloze, una escala de valoración de las estrategias de aprendizaje y una escala de motivación. Los resultados mostraron que el nivel de comprensión es inferior de lo esperado para universitarios, que los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje y que están más orientados a la meta *aprender*. Sin embargo, los datos mostraron correlaciones positivas y significativas existentes entre las estrategias de aprendizaje y la meta de aprendizaje. Los datos confirman la necesidad de crear oportunidades para mejorar las habilidades cognitivas y metacognitivas en el ámbito universitario.

Palabras clave: Comprensión de lectura; Estrategias de aprendizaje; Motivación académica.

INTRODUÇÃO

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

A leitura é um recurso essencial para a aprendizagem e tem uma importante função na vida do estudante, uma vez que colabora para sua inserção cultural e social (Santos, Vendramini, Suehiro e Santos, 2006). De acordo com Sternberg (2008), a leitura é um processo complexo, que envolve percepção, memória, inferência, dedução e processamento estratégico, por isso é considerada uma atividade cognitiva por excelência.

Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), baseando-se na ideia de Smith (1978), consideram que o ato de ler refere-se ao processo no qual a interpretação do que é lido depende não só do que está impresso, mas também das hipóteses que o próprio leitor formula com base no que já conhece e em pistas textuais. Santos e Oliveira (2004) alertam que o processo de compreensão de leitura envolve uma rede complexa de interações entre as características do leitor e as do texto. Valendo-se da literatura nacional e estrangeira as autoras identificaram algumas das características do leitor que influenciam a compreensão do texto, dentre as quais se destacam o conhecimento prévio; o propósito e as metas do leitor e seu nível de motivação; as crenças e atitudes; e o uso apropriado de estratégias cognitivas e metacognitivas. No que diz respeito às características do texto encontram-se aquelas relacionadas à estrutura do texto; presença ou ausência de tópicos organizativos; legibilidade; fatores situacionais como a força de persuasão da mensagem e a credibilidade da fonte.

No caso específico dos universitários, a leitura é indispensável, pois o acesso ao conteúdo das várias disciplinas e da produção científica acontece, principalmente, por meio dela. Ademais, enquanto leitor competente, o estudante compreende e se apropria de forma crítica das informações contidas nos textos, tanto no período de sua formação como posteriormente, na atuação profissional (Santos, 1997). Assim sendo, segundo Vicentelli (2004), espera-se que o estudante universitário seja capaz de

ler segundo um propósito, que crie estratégias próprias para compreensão de leitura, sintetize as informações a partir do texto e de sua própria experiência, elabore inferências e aplique o conhecimento adquirido para a resolução de problemas. A autora ainda ressalta que o sucesso em um curso superior está relacionado com a maturidade de leitura do estudante. Incluindo, nesse caso, habilidades como compreensão, ritmo, concentração, flexibilidade, criticidade e criatividade. No entanto, em se tratando da compreensão de leitura, sabe-se que ela tem sido apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes em todas as etapas de escolaridade. Pesquisas realizadas com universitários têm evidenciado o baixo nível de compreensão de leitura e indicam que isso interfere diretamente no desempenho acadêmico (Calderón Ibañez e Quijano Peñuela, 2010; Santos e cols., 2002, 2006).

Da mesma forma que a compreensão de leitura influencia no desempenho dos estudantes, o uso adequado de estratégias de aprendizagem também tem efeitos positivos na aprendizagem. Dembo (1994) aponta as estratégias de aprendizagem como técnicas ou atividades que os estudantes usam para adquirir, aprender, recuperar e melhor utilizar a informação. Igualmente para Pozo (1996), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como sequência de procedimentos ou atividades que viabilizam a aquisição, armazenamento e utilização eficiente da informação e são usadas de modo controlado pelos estudantes, com a finalidade de atingir uma meta estabelecida e, conseqüentemente a aprendizagem.

Em se tratando da classificação das estratégias de aprendizagem, a literatura apresenta diferentes variações. Pozo (1996) diferenciou as estratégias em primárias e de apoio. As estratégias primárias são aquelas ligadas diretamente à execução das atividades e auxiliam os estudantes na organização, elaboração e integração do conteúdo aprendido. Enquanto que as estratégias de apoio são as responsáveis pela aquisição e manutenção das estratégias de aprendizagem. Essas estratégias de apoio podem ser consideradas como auto-instruções, assim dependendo do estado interno da pessoa (motivação, auto-estima e atenção); elas ajudam no estabelecimento de condições adequadas para a aprendizagem.

Uma das classificações bastante recorrentes na literatura é a que divide as estratégias em dois grandes grupos, as estratégias cognitivas e as metacognitivas (Boruchovitch e Santos, 2006; Dembo, 1994). As estratégias cognitivas referem-se a métodos gerais utilizados pelos estudantes para processar ou compreender os conteúdos de uma disciplina

(Pintrich e Garcia, 1991). Ainda sobre as estratégias cognitivas, Dembo (1994) destaca que dizem respeito a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, colaborando para que a informação seja armazenada de forma mais eficiente.

Já as estratégias metacognitivas consistem no conhecimento acerca da cognição e a autorregulação da cognição. Tais estratégias envolvem o planejamento, o monitoramento e a autorregulação. O planejamento refere-se ao estabelecimento de metas de estudo, levantamento de questões antes da leitura de um texto e análise da tarefa ou do problema. Essas atividades ajudam o estudante a planejar o uso de estratégias cognitivas e ativar aspectos relevantes dos conhecimentos prévios, facilitando a organização e a compreensão do conteúdo. O monitoramento inclui o direcionamento da atenção enquanto o estudante lê um texto ou assiste a uma aula expositiva, o autoteste sobre a compreensão do conteúdo e o uso de estratégias de preparação para as avaliações. As estratégias de regulação são relacionadas às de monitoramento. Exemplos dessas estratégias são aquelas situações em que o estudante, ao perceber alguma dificuldade na compreensão de um texto, diminui o ritmo de leitura para entender melhor o conteúdo ou no caso de uma prova, a regulação pode ser representada pela opção de responder uma questão difícil após outras consideradas mais fáceis. As estratégias de autorregulação ajudam o estudante a verificar e corrigir o seu comportamento e métodos de estudo, colaborando para sua melhor compreensão (Dembo, 1994; Pintrich, 2004; Pintrich e Garcia, 1991; Polydoro e Azzi, 2009; Rosário e cols., 2010; Zimmermann, 2008).

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

Em síntese, a compreensão de como ocorre a aprendizagem, por meio da identificação das estratégias utilizadas pelos estudantes é primordial para a otimização do processo de aprendizagem. Dessa forma, a realização de pesquisas sobre o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas, bem como os hábitos de estudos dos estudantes fornece pistas de como prevenir e remediar as dificuldades enfrentadas por eles.

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

A motivação é um construto bastante complexo, que vem sendo estudado a partir de diferentes enfoques e abordagens teóricas. Dentre as várias teorias que procuram explicar a motivação optou-se por utilizar na presente pesquisa a Teoria de Metas de Realização (Ames, 1992), visto que ela permite uma melhor compreensão dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento do estudante em seu processo de aprendizagem. Isso se torna possível pelo fato da teoria permitir a visualização de como os estudantes pensam acerca de si próprios, bem como das razões pelas quais desenvolvem as suas tarefas e buscam atingir determinados objetivos acadêmicos (Ames, 1992; Elliott e Dweck, 1988; entre outros). Essa teoria surgiu no final dos anos 1970 e, de acordo com Bzuneck (2004), refere-se a uma proposição teórica moderna e representa uma continuidade, no enfoque cognitivista, à tradicional Teoria de Motivação à Realização de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson, que culminou na Teoria da Necessidade de Realização de Atkinson (1974).

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

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

Quando orientado à meta aprender o estudante busca o crescimento intelectual, valoriza o esforço pessoal, enfrenta os desafios e tende a utilizar estratégias de aprendizagem mais efetivas. Os estudantes com essa orientação compreendem que o sucesso nas realizações acadêmicas consiste em aprimorar os conhecimentos e habilidades, progredir e dominar com criatividade os conteúdos. Ademais, o êxito alcançado após o esforço promove sentimentos de orgulho e realização, enquanto que os erros e eventuais fracassos são considerados informativos e em alguns casos inerentes ao processo de aprendizagem, incentivando a adoção de novas estratégias para alcançar os desafios. Dessa forma, a meta aprender tem sido positivamente relacionada ao esforço, à persistência, às percepções de eficácia e à aprendizagem autorregulada (Ames, 1992; Bzuneck, 2004; Ee, Wang, Koh, tan e Liu, 2009; Joly e Paula, 2005; Vansteenkiste e cols., 2010; Zenorini e Santos, 2010b).

Em oposição, o estudante orientado à meta *performance* mostra-se mais preocupado em demonstrar a sua capacidade e competência perante os outros, valorizando o reconhecimento público de ser mais apto do que os colegas. Sendo assim, tem preferência por atividades nas quais tem condições de se sobressair, além de evitar tarefas que representem desafios. Em situações de fracasso, atribui esse resultado à falta de capacidade e apresenta emoções negativas, tais como vergonha e raiva. Resumindo, mostrar-se capaz ou de certa forma não parecer incapaz está entre as preocupações centrais do estudante orientado a esse tipo de meta (Archer, 1994; Bzuneck, 2004; Zenorini e Santos, 2010b; Zenorini, Santos e Monteiro, 2011). Em acréscimo, é relevante destacar que embora os tipos de metas tenham características contrastantes, o estudante pode, de forma simultânea e em diferentes graus, apresentar uma orientação para as metas aprender e *performance* (Bzuneck, 1999). Isso indica que em determinadas situações a meta *performance* pode apresentar aspectos positivos. Nessa perspectiva, Pintrich e Schunk (1996) afirmam que na ausência da orientação para meta aprender, a preocupação com uma boa *performance* pode conduzir a aplicação de esforço e ao uso de estratégias cognitivas de aprendizagem.

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

recentes também identificam na meta *performance*, os componentes aproximação e evitação (Santos, Alcará e Zenorini, 2012; Zenorini e Santos, 2010b).

Pelo exposto, o uso de estratégias e a compreensão de leitura constituem-se de recursos fundamentais para o processo de aprendizagem e estão relacionados à motivação do estudante, justificando-se, assim, a importância de se estudar esses construtos, bem como identificar as relações existentes entre eles. É importante salientar que a compreensão de leitura deficiente, o uso inadequado de estratégias de aprendizagem e a falta de motivação são temas recorrentes em pesquisas que focalizam a aprendizagem no contexto universitário. Para dar alguns exemplos, podem-se mencionar estudos realizados nos últimos anos, como os de Boruchovitch (2008), Calderón Ibañez e Quizano Peñuela (2010), Difabio de Anglat (2008), Muñoz Quezada (2005), Oliveira e Santos (2005), Rosário e cols. (2010), Santos e cols. (2006), Vicentelli (2004), Zamora, Rubilar e Ramos (2004), entre outros. Existem alguns estudos que buscaram a relação entre a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem (Alcará e Guimarães, 2010; Cardoso e Bzuneck, 2004; Diseth, 2011; Diseth e Kobbeltvedt, 2010; Valle e cols., 2009; Zenorini e Santos, 2004; entre outros). Ainda, Santos, Alcará e Monteiro (2012), em estudo que objetivou levantar o estado atual da motivação para aprender, identificaram uma coletânea de pesquisas, mostrando que a literatura científica brasileira sobre esse construto vem crescendo gradativamente.

No entanto, no contexto universitário, além de não terem sido identificadas pesquisas brasileiras que tenham analisado a relação entre a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e a motivação acadêmica, julga-se que estudar esses construtos, em seu conjunto, nessa etapa da escolarização, é um desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores da área. Assim sendo, a proposta deste estudo consistiu no levantamento das habilidades dos estudantes no que diz respeito ao uso de estratégias e compreensão de leitura, bem como no conhecimento de suas orientações motivacionais. Além disso, procurou-se explorar a relação entre o desempenho em compreensão de leitura, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação.

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 110 estudantes de 1ª a 4ª série dos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia de uma universidade pública estadual da região sul do Brasil. Do total de estudantes 75 (68,2%) eram do sexo feminino e 35 (31,8%) do

sexo masculino, com idade média de 27 anos e 4 meses ($DP=8,66$), sendo que a idade mínima foi de 18 anos e a máxima de 54. Na distribuição por curso houve predominância para o curso de Biblioteconomia, com uma frequência de 72 (65,5%) participantes. Vale mencionar que ambos os cursos são ofertados no período noturno e são frequentados em sua maioria por estudantes oriundos de escolas públicas.

Instrumentos

Teste de Cloze

O teste para a avaliação da compreensão de leitura foi elaborado a partir da técnica de Cloze, desenvolvida por Taylor em 1953, que consiste em eliminar palavras de um texto escrito e colocar traços no lugar dos vocábulos eliminados, que devem ser completados pelo participante da pesquisa. No presente estudo utilizou-se o teste de Cloze com o texto 'Desentendimento' de Luis Fernando Veríssimo (1995), que contém 250 vocábulos e foi estruturado com a omissão de todo quinto vocábulo, num total 46 lacunas a serem preenchidas. A pontuação variou de 0 a 46, sendo atribuído 1 ponto para cada acerto e 0 para os erros. O critério para a pontuação foi o literal, que considera como correta a palavra exata que foi omitida. As propriedades psicométricas desse teste foram identificadas por Santos e cols. (2002), sendo que a precisão do instrumento, medida pelo alfa de Cronbach, apresentou um coeficiente de 0,82. Os autores também observaram um bom ajuste ao modelo de dois parâmetros da Teoria de Resposta ao Item. Outros estudos realizados com esse mesmo teste confirmaram evidências de validade e precisão como medida de avaliação da compreensão de leitura (Oliveira e Santos, 2005; Oliveira e Santos, 2008).

Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem

A Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem consiste em 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. O *Fator 1 – Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva* contém 24 itens e é composto por um conjunto de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas existentes na literatura (Exemplos de item: *selecionar as ideias principais do texto; identificar o quanto você está ou não aprendendo*); o *Fator 2 – Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais* compõe-se de oito itens e refere-se ao

manejo dos estados internos e das variáveis contextuais que interferem na aprendizagem autorregulada (Exemplo de item: *manter a calma diante de tarefas difíceis*); e no *Fator 3 – Autorregulação Social* são quatro itens relativos às estratégias orientadas às formas de aprendizagem que envolvem a relação e a interação com o outro, a exceção do pedido de ajuda ao professor, que integra o Fator 1, por se tratar de um tipo de ajuda mais específica e intencionalmente orientada (Exemplo de item: *estudar em grupo*). Quanto às respostas, cada item possui quatro opções de resposta, com as seguintes pontuações: sempre (3 pontos), às vezes (2 pontos), raramente (1 ponto) e nunca (0 ponto). A pontuação total varia de 0 a 108. Essa escala foi aplicada em 1490 estudantes universitários e apresentou alta consistência interna aferida pelo alfa de *Conbrach* ($\alpha=0,88$). Quanto à consistência das subescalas, no Fator 1 o alfa de *Conbrach* foi de 0,87, no Fator 2 $\alpha=0,70$ e no Fator 3 $\alpha=0,65$. É importante esclarecer que os estudos de validade, por meio da estrutura fatorial da escala ainda se encontram em andamento.

Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários

A Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U), elaborada por Zenorini 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), estão divididos da seguinte forma: 12 para *meta aprender* (Exemplo de item: *faço minhas tarefas acadêmicas porque estou interessado nelas*), sete para a *performance-aproximação* (Exemplo de item: *é importante para mim fazer as tarefas melhor que os meus colegas*) e nove para a *performance-evitação* (Exemplo de item: *não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente*). As propriedades psicométricas e evidências de validade da EMAPRE-U foram investigadas por Santos, Alcará e Zenorini (2012), que encontraram índices aceitáveis de precisão e de validade. Quanto à consistência interna das três subescalas, os coeficientes obtidos foram os seguintes: *meta aprender* $\alpha=0,72$, *meta performance-aproximação* $\alpha=0,82$ e *meta performance-evitação* $\alpha=0,83$. A escala total obteve um coeficiente de $\alpha=0,82$. Quanto à análise fatorial, foram obtidos três fatores, correspondentes à *meta performance-evitação*, *performance-aproximação* e *aprender*, com autovalor acima de dois, que explicaram 39,41% da variância total dos dados.

Procedimentos

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa foram agendadas as aplicações dos instrumentos, mediante a concordância do Colegiado e professores dos cursos. A aplicação ocorreu de forma coletiva, em período normal de aula. Para evitar o efeito fadiga, os instrumentos foram organizados em cadernos em ordem aleatória. O tempo médio de aplicação foi de 55 minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram analisados utilizando-se de provas de estatística descritiva e inferencial, por meio do *software SPSS Statistics*, versão 17. Inicialmente os resultados dos instrumentos foram submetidos ao teste *Shapiro-Wilk*, visando verificar a normalidade da distribuição dos escores, o que foi detectado nos três: Cloze ($W=0,992$; $p=0,734$), Estratégias ($W=0,988$; $p=0,449$) e Motivação ($W=0,982$; $p=0,149$). Dando prosseguimento à análise, serão apresentados os dados referentes à avaliação das habilidades dos participantes quanto à compreensão de leitura, ao uso de estratégias de aprendizagem e às orientações motivacionais. Na Tabela 1 podem ser visualizados os resultados da estatística descritiva referente aos três instrumentos utilizados.

As habilidades de compreensão de leitura foram avaliadas tomando-se como base o desempenho obtido no teste de Cloze, sendo que a pontuação dos estudantes nesse teste pode variar de 0 a 46 pontos. De acordo com os dados da Tabela 1, a média no Cloze foi 21,98 ($DP=4,36$). A pontuação mínima foi de 9 acertos e a máxima 34.

A média obtida pelos participantes quando comparada à pontuação total do Cloze (46 acertos) mostra que esses estudantes não atingiram 50% de acertos. Seguindo os níveis estabelecidos por Bormuth

(1968) esse dado equivaleria a 47,8% do total de acertos, indicando que os estudantes encontram-se no nível instrucional de leitura, no qual o leitor pode alcançar a compreensão por meio da mediação ou instrução do professor. É importante salientar que esse resultado é inferior ao que se espera do estudante universitário, que deveria encontrar-se no nível independente, que se caracteriza pelo estudante que possui autonomia na leitura. Esse dado é coerente com diversas pesquisas já realizadas com estudantes universitários, que também identificaram que o nível de compreensão de leitura dos universitários estava aquém do desejado (Boruchovitch, Santos e Oliveira, 2007; Calderón Ibañez e Quijano Peñuela, 2010; Santos e cols., 2006; entre outros).

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

TABELA 1

Estatísticas descritivas dos escores obtidos entre o teste de Cloze, escala de estratégias de aprendizagem, escala de motivação e entre as subescalas das estratégias de aprendizagem e da motivação

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

Em se tratando do uso de estratégias, observa-se, de acordo com a Tabela 1, que a média obtida na escala total ($M=68,29$) foi um pouco superior a 50% da pontuação máxima, visto que poderia chegar a 108 pontos. Entre os fatores, a autorregulação cognitiva e metacognitiva obteve maior média ($M=45,96$). Esse fator refere-se às estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. As cognitivas podem ser consideradas as estratégias mais simples utilizadas para processar ou compreender os conteúdos, tais como destacar ou sublinhar partes de um texto, tomar notas durante a aula, identificar as ideias principais e a estrutura de um texto, elaborar resumos, entre outras. Já as estratégias metacognitivas envolvem a reflexão sobre o próprio aprendizado e auxiliam o estudante a planejar o uso de estratégias cognitivas. O planejamento, a regulação e o monitoramento do estudo são as principais ações que caracterizam as estratégias metacognitivas (Boruchovitch e Santos, 2006; Dembo, 1994; Pintrich e Garcia, 1991).

O resultado relativo ao uso de estratégias de aprendizagem no presente estudo foi similar à pesquisa de Zenorini e Santos (2004), que encontraram maior frequência no uso de estratégias metacognitivas, seguidas das cognitivas. Também Zamora, Rubilar e Ramos (2004), em pesquisa realizada com estudantes chilenos, verificaram um desempenho alto no que se refere ao uso das estratégias metacognitivas, revelando uma maior familiaridade dos estudantes com as estratégias que estimulam o pensamento e a criatividade. Quanto à frequência menor encontrada na autorregulação social ($M=6,61$) infere-se que esse resultado pode também ter reflexo do estudo no período noturno, levando-se em conta que nesse fator estão incluídos itens referentes às estratégias de aprendizagem orientadas às formas de aprendizagem que envolvem a relação e a interação com o outro. Conforme mencionado, o estudante noturno em sua maioria trabalha durante o dia e tem pouco tempo para se reunir com os colegas para realizar os trabalhos acadêmicos ou discutir sobre o conteúdo das disciplinas.

De forma geral, levando-se em conta o contexto atual dos estudantes universitários, que tem demonstrado desempenhos inferiores ao desejável para essa etapa de escolarização (Oliveira e Santos, 2005; Santos e cols., 2002; entre outros), as médias obtidas revelam que, mesmo abaixo do esperado, os participantes desta pesquisa utilizam as estratégias para a realização de suas atividades acadêmicas.

As orientações motivacionais foram medidas pela Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários e, como pode ser visualizado na Tabela 1, observa-se uma predominância da meta aprender ($M=29,23$). Na perspectiva da Teoria de Metas, a meta aprender é vista como a melhor orientação moti-

vacional. Quando voltados a essa meta os estudantes envolvem-se com o processo de aprendizagem, valorizam o esforço pessoal e buscam o crescimento intelectual (Ames, 1992; Bzuneck, 2004; Zenorini e Santos, 2010b; entre outros). Resultados semelhantes relativos à meta aprender também foram encontrados por Zenorini e Santos (2004).

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

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

Em seguida foi levantada a relação entre o desempenho em compreensão de leitura, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação. Para tanto, utilizou-se como procedimento a prova de correlação de *Pearson*, cujos resultados encontram-se na Tabela 2.

Analisando-se os dados da Tabela 2, é possível observar que as correlações entre os fatores da escala de estratégias de aprendizagem com a escala total foram positivas, com magnitudes que variaram de moderada a forte ($r=0,46$ a $0,96$). Da mesma forma, a autorregulação cognitiva e metacognitiva apresentou correlação positiva e significativa com autorregulação dos recursos internos e externos ($r=0,59$) e autorregulação social ($r=0,34$). Esses dados indicam que os fatores estão associados entre si, tal como esperado, visto que são dimensões de um mesmo construto. Vale ressaltar que a análise dos valores de magnitude de correlação aqui adotada foi feita com base em Dancey e Reedy (2006).

TABELA 2
Coeficientes de correlações de Pearson (r) entre o teste de Cloze, escala de estratégias de aprendizagem, escala de motivação e entre as subescalas das estratégias de aprendizagem e da motivação

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

A meta aprender também se correlacionou de forma positiva e significativa com autorregulação cognitiva e metacognitiva ($r=0,48$), autorregulação dos recursos internos e externos ($r=0,44$) e com a escala total das estratégias de aprendizagem ($r=0,48$). Os demais fatores da escala da motivação não apresentaram correlações significativas com as estratégias de aprendizagem. As correlações entre as estratégias de aprendizagem e a meta aprender são congruentes com os achados de várias outras pesquisas (Cardoso e Bzuneck, 2004; Diseth, 2011; Valle e cols., 2009). Esses resultados reforçam a importância de se promover entre os estudantes a motivação para a aprendizagem.

A esse respeito, vale mencionar que os estudantes quando orientados à meta aprender envolvem-se com o processo de aprendizagem, buscam novos conhecimentos e aplicam esforço nas tarefas acadêmicas, obtendo dessa forma maior autocontrole e autonomia em suas atividades. Como consequência, utilizam mais adequadamente as estratégias de aprendizagem. Nessa linha, Pintrich e Garcia (1991) já alertavam que as habilidades cognitivas não devem ser utilizadas de forma isolada da motivação, isso porque o estudante que dominar um repertório de estratégias de aprendizagem e estiver desmotivado, pode não aplicá-las quando essas forem demandadas. Da mesma forma, o estudante que não dispor de habilidades no uso das estratégias de aprendizagem não obterá o êxito necessário, mesmo se estiver motivado.

Dando sequência à análise da correlação, um dado que chamou atenção nesta pesquisa foi a falta

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os resultados deste estudo, ainda que de forma exploratória, trazem algumas pistas no que diz respeito às características dos estudantes quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, ao nível de compreensão de leitura e às orientações motivacionais. Pode-se hipotetizar que com relação à compreensão de leitura, o nível dos estudantes está

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

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

Finalmente, vale destacar que o resultado da presente pesquisa foi congruente com o de estudos anteriores (Boruchovitch, Santos e Oliveira, 2007; Calderón Ibañez e Quijano Peñuela, 2010; Joly e Paula, 2005; Santos e cols., 2006, entre outros) que detectaram que grande parte dos estudantes está chegando à universidade sem as habilidades para a leitura, o estudo e a aprendizagem satisfatórios. Verifica-se assim, a necessidade urgente de programas para diagnosticar e remediar os problemas relacionados à falta de compreensão de leitura e de estratégias de aprendizagem necessárias para o estudo competente. Como já mencionado, só dessa forma a universidade formará profissionais e cidadãos capazes de enfrentar os desafios postos à sociedade atual. A pesquisa aqui realizada apresenta limitações decorrentes do fato de os dados serem referentes a uma única instituição de ensino superior (IES) e de dois de seus cursos. Assim, novas pesquisas são requeridas de forma a investigar mais amplamente os aspectos que interferem na compreensão de leitura, em especial sobre o uso de estratégias de aprendizagem e sobre as orientações motivacionais de universitários brasileiros, considerando a sua importância para o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Alcará, A.R. & Guimarães, S.É.R. (2010). Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 211-220.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Atkinson, J.W. (1974). The mainstream of achievement-oriented activity. In J.W. Atkinson & J.O. Raynor (Eds.). *Motivation and achievement* (pp. 13-41). New York: Halstead.
- Bormuth, J.R. (1968). Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (ema-u): propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 127-134.
- Boruchovitch, E. & Santos, A.A.A. (2006). Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In A.P.P. Noronha & F.F. Sisto (Orgs.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp. 107-124). São Paulo: Vetor.
- Boruchovitch, E., Santos, A.A.A. dos & Oliveira, K.L. de (2007). Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste de Cloze. *Psicologia em Pesquisa*, 1(1), 41-51.
- Bzuneck, J.A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do estudante: a teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4(2), 51-66.
- Bzuneck, J.A. (2004). A motivação do estudante orientado à meta aprender. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do estudante: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.58-77). 3.ed. Petrópolis: Vozes.
- Calderón Ibañez, A. & Quijano Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora em estudiantes universitários. *Juridicas*, 7(02), 123-151.
- Cantalice, L.M. de & Oliveira, K.L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 227-234.
- Cardoso, L.R. & Bzuneck, J.A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégia de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155.
- Costa, E.R. & Boruchovitch, E. (2000). Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *Psico-USF*, 5(1), 11-24.
- Dancey, C.P. & Reydy, J. (2006). *Estatística sem matemática para a psicologia*. Trad. por Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed.
- Dembo, M.H. (1994). *Applying educational psychology* (5ª ed.). New York: Longman Publishing Group.
- Difabio de Anglat, H. (2008). El test cloze em la evaluacion de La compresion del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Linguística Teórica y Aplicada*, 46(1), 121-137.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Diseth, A. & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671-687.
- Ee, J., Wang, C.K.J., Koh, C. Tan, O.S. & Liu, W.C. (2009). Goal orientations and metacognitive skills of normal technical and normal academic students on project work. *Asia Pacific Educational Review*, 10, 337-344.
- Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Joly, M. C. A. & Paula, L. M. (2005). Avaliando estratégias de aprendizagem com universitários ingressantes. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. dos Santos & F. F. Sisto (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário* (pp. 33-57). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Muñoz Quezada, M. T. (2005). Estratégias de aprendizagem em estudantes universitárias. *Psicologia Científica.com*. Recuperado em 11 out. 2010, de: <<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia/pdf-62-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.pdf>>.
- Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
- Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2008). Estudo de intervenção para a compreensão em leitura na universidade. *Interação em Psicologia*, 12(2), p. 169-177.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in college classroom. In L. Maehr & C. Ames (Eds.). *Advances in motivation and achievement motivation enhancing environments* (pp. 371-402). Greenwich: Jai Press.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Polydoro, S. A. J. & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (pp. 176-197). Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349-348.
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-Posições*, 8(1), 27-37.
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R. & Monteiro, R. M. (2012). A motivação para aprender na perspectiva da Teoria de Metas de Realização e Teoria de Autodeterminação. In E. Boruchovitch, Santos, A. A. A. & Nascimento, E. (Orgs.). *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp. 149-179). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R. & Zenorini, R. P. C. (2012). *Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários (EMAPRE-U)*. Manuscrito não publicado.
- Santos, A. A. A. & Boruchovitch, E. (2011). *Estudos para a elaboração da Escala de Avaliação da Aprendizagem para universitários*. Relatório técnico não publicado. Universidade São Francisco e Unicamp.
- Santos, A. A. A. & Oliveira, K. L. de. (2004). A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 119-148). Petrópolis: Vozes.
- Santos, A. A. A. dos, Vendramini, C. M. M., Suehiro, A. C. B. & Santos, L. A. D. dos (2006). Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em estudantes de Psicologia. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 23(1), 83-91.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Silva, E. M. T. & Witter, G. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 25(3), 395-403.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva* (4ª ed.). Trad. por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P. & cols. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L. & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Theirs relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation & Emotion*, 34, 333-353.
- Vicentelli, H. (2004). La universidad como agente promotor de la lectura, en el contexto de la sociedad venezolana. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 29-33.
- Witter, G. (2010). Motivação e leitura. In E. Boruchovitch; J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 169-192). Petrópolis: Vozes.
- Zamora, M. E. C., Rubilar, F. C. & Ramos, H. L. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en enseñanza media de la universidad del Bio-Bío. *Theoria*, 13, 103-110.
- Zenorini, R. P. C. & Santos, A. A. A. (2004). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro. *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 67-86). Taubaté: Cabral Editora.
- Zenorini, R. P. C. & Santos, A. A. A. (2010a). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.
- Zenorini, R. P. C. & Santos, A. A. A. (2010b). Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 99-125). Petrópolis: Vozes.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A. & Monteiro, R. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21(49), 157-164.
- Zimmermann, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Recebido em: 01.10.2012. Aceito em: 29.04.2013.

Nota:

¹ Artigo baseado na tese de doutorado da primeira autora "Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários: estudo de validade de medidas", orientada pela segunda autora.

Autores:

Adriana Rosecler Alcará – Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.

Acácia Aparecida Angeli dos Santos – Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pela Universidade de São Paulo.

Enviar correspondência para:

Adriana Rosecler Alcará
Rua Santos, 620, Apto.301, Centro
CEP 86020-010, Londrina, PR, Brasil
E-mail: adrianaalcara@sercomtel.com.br