

COMPETÊNCIAS DE ESTUDO E LEITURA EM UNIVERSITÁRIOS

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly

Universidade São Francisco, Brasil

Anelise Silva Dias

Universidade São Francisco, Brasil

Leandro da Silva Almeida

Universidade do Minho, Portugal

Amanda H. R. Franco

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

No ensino superior exige-se maior autonomia, participação e iniciativa do estudante em relação a sua aprendizagem. Considerando-se o processo de autorregulação da aprendizagem envolvendo métodos e comportamentos de estudo e a metacompreensão como habilidade básica essencial para o bom desempenho acadêmico na universidade, esta comunicação foca um estudo realizado com alunos universitários brasileiros de três universidades de dois estados brasileiros, São Paulo e Minas Gerais. Objetivou, mais especificamente, buscar evidências de validade para Escala de Competência de Estudo (ECE) por meio da correlação com instrumentos que avaliam a compreensão em leitura e a utilização de estratégias metacognitivas em leitura. A ECE para a área de Ciências Humanas e Sociais, que avalia comportamentos estratégicos referentes as abordagens à aprendizagem, foi construída baseada na teoria de Zimmerman. O instrumento utilizado para a obtenção das informações sobre as estratégias metacognitivas foi a Escala Metacognitiva de Leitura, que avalia as estratégias metacognitivas de leitura e a frequência que o aluno universitário as utiliza nos intervalos antes, durante e após a leitura de textos. No tocante à compreensão em leitura foi aplicado o Teste Cloze Básico – EM/ES que é uma prova baseada na técnica de Cloze, construída a partir de um texto de leitura geral composto por um texto editorial, com aproximadamente 300 palavras. Serão apresentadas as correlações produto-momento de Pearson entre os instrumentos e precisão aferida pelo alfa de Cronbach a fim de revelar as características psicométricas da ECE para a amostra investigada.

INTRODUÇÃO

No nível universitário há uma exigência maior sobre o estudante quanto a sua conduta. Esta deve estar voltada para maior participação, mais iniciativa e autonomia em relação a sua aprendizagem. Observa-se que a maioria dos estudantes chega à universidade com pouca competência para autorregular o seu estudo de forma eficaz (Almeida, Guisande & cols, 2009; Pintrich & Zusho, 2002). Em função disso, a

autorregulação de acordo com os estudos realizados, tem-se revelado como um aspecto decisivo para o desempenho melhor e consequente sucesso acadêmico dos estudantes universitários (Lindner & Harris, 1993; Pintrich, Smith, Garcia & Mckeachie, 1993).

A autorregulação pode ser compreendida como qualquer pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios estudantes para a realização de seus objetivos, por meio da seleção de estratégias adequadas para a execução dos mesmos, da revisão sistematicamente de suas estratégias, bem como de seus objetivos e de seu re-direcionamentos, quando julgarem necessários. O construto da autorregulação possui fases e componentes que se integram para a obtenção da aprendizagem (Zimmerman, 2000). As três fases da autorregulação são a fase de premeditação ou planejamento, a de controle do desempenho ou monitoramento, e a da regulação ou avaliação. Destaca-se que planejar, precedente do desempenho, constitui-se daquelas atividades que contribuem para ativar aspectos relevantes do conhecimento prévio. Além disso, permitem organizar e compreender mais facilmente o material. Já o monitoramento, ocorre durante a atividade, é o controle das atividades que implica em avaliar a atenção e questionar-se durante a leitura. Por fim, a regulação das atividades, que ocorre após o desempenho, refere a um ajuste contínuo das ações cognitivas que se realizam em função de um controle prévio (Rojas, 2008; Schreiber, 2005).

Estudantes autorregulados são normalmente caracterizados como participantes ativos que controlam eficientemente suas próprias experiências de aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 1994, 1998). Na perspectiva de Pintrich (1995), quando os alunos têm consciência de seus próprios comportamentos de estudo e da sua cognição, conseguem otimizar a autorregulação na aprendizagem.

O conhecimento e autocontrole da cognição pode se dar por meio da metacognição, descrita por Flavell (1979) como conhecimento e cognição sobre um fenômeno cognitivo e um relativo monitoramento de sua cognição, memória, compreensão e outros recursos cognitivos. O monitoramento cognitivo ocorre por meio da ação e interação entre quatro classes do fenômeno, a saber, conhecimento metacognitivo, experiência metacognitiva, metas ou tarefas e ações ou estratégias. O conhecimento metacognitivo representa o armazenamento de seu conhecimento de mundo em relação ao aspecto cognitivo e com suas diversas tarefas cognitivas, objetivos, ações e experiências. Experiências metacognitivas referem-se a consciência cognitiva ou afetiva que acompanham e pertencem cada recurso cognitivo.

Utilizando-se de estratégias metacognitivas o estudante pode planejar, monitorar e avaliar o seu próprio pensamento e processos cognitivos envolvidos durante a aprendizagem. Além disso, deve-se considerar que, de acordo com D'Ydewalle, Swerts e Corte (1983), é fundamental considerar o tempo de estudo para um rendimento acadêmico, especialmente relacionado à possibilidade de compreensão das leituras necessárias para apreensão do conteúdo. Isto porque a leitura para os universitários da área de humanidades e ciências sociais é a principal fonte de informações.

Nesse sentido, a utilização das estratégias metacognitivas de leitura antes (planejamento), durante (monitoramento) e após (avaliação) a leitura possibilita uma melhor compreensão (Kopke Filho, 1997). São vários os autores (e.g. Calderón, 2003; Martinez, 2006; Pearson & Camperell, 2001; Schreiber, 2005) que discutem a metacognição como indispensável na competência em leitura, de forma que, os leitores devem ser capazes de identificar importantes ideias do texto, testar a sua maestria do material lido e o desenvolvimento efetivo da utilização de suas estratégias. Isto porque espera-se que universitários sejam um leitor hábil, que desenvolva as próprias estratégias para compreensão das informações (Joly & Paula, 2005; Vicenteli, 1999; Witter, 1990).

Na literatura, encontram-se algumas teorias a respeito da compreensão em leitura, tais como: o leitor compreende um texto quando é capaz de reconhecer o sentido das palavras e das orações que o compõe. Ou ainda, quando a informação contida no texto se integra aos esquemas de conhecimentos prévios no processo de compreensão, o leitor encontra esquemas apropriados para ler o texto e alcançar a compreensão da informação. Quando se recebe a nova informação, os esquemas se reestruturam, ajustando-se e modificando-se a partir da nova informação. Assim, entende-se a compreensão em leitura como o processo de elaborar o significado das ideias relevantes do texto e relacioná-las com as que já possui, em um processo de inter-relação do leitor com o texto (Anderson & Pearson, 1984; Carranza, Celaia, Herrera & Carezzano, 2004; Quintana, 2000). Neste sentido, a compreensão em leitura está diretamente envolvida ao processo que implica tanto a apreensão, quanto a abstração do significado do que se lê, de forma a compreender a ideia principal do texto trazida pelo autor, promovendo assim, a obtenção de uma nova informação (Behrens, 2001).

Considerando todo o exposto, para se compreender o funcionamento dos alunos do ensino superior em termos das suas características pessoais e acadêmicas, é necessário estudar suas competências de estudo enquanto processo autoregulado de

aprendizagem associado às suas habilidades cognitivas e metacognitivas para adquirir as informações técnico-científicas pertinentes a esta etapa de escolarização via leitura. Assim, a presente pesquisa terá como objetivo buscar evidências de validade para Escala de Competência de Estudo (ECE) por meio da correlação com instrumentos que avaliam a compreensão em leitura e a utilização de estratégias metacognitivas em leitura.

MÉTODO

Participantes

Foram participantes deste estudo 653 universitários de três Instituições de Ensino Superior de dois estados brasileiros, São Paulo (69,8%) e Minas Gerais (30,2%). Os universitários estavam matriculados nos cursos da área de humanas, a saber, psicologia (24,0%), administração (58,5%) e pedagogia (17,5%).

Instrumentos

Escala de Competência em Estudo – ECE-Sup (S&H) (Almeida & Joly, em desenvolvimento)

A escala objetiva avaliar os métodos de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes no ensino superior. É composta por 16 itens do tipo *Likert* com quatro pontos, de discordo totalmente (1 ponto) até concordo totalmente (4 pontos), agrupando-se em 3 fatores, o fator 1, *Comportamentos Estratégicos de Planejamento*, contém cinco itens que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza o seu estudo, como exemplo, destaca-se o item 3, Acompanho o meu estudo fazendo anotações, resumos ou esquemas. O fator 2, *Comportamentos Estratégicos de Monitoração*, que objetiva realizar a automonitorização pela auto-observação do desempenho durante a execução de atividades de estudo, composto por cinco itens, que pode ser exemplificado pelo item 15, Estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades das matérias. E, o fator 3, *Comportamentos Estratégicos de Auto-avaliação*, os seis itens reportam-se a comportamentos e a preocupações dos alunos no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem sucedido, sendo por isso dependentes da existência de uma auto-reflexão por parte do estudante acerca de seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar, como destacado pelo item 2, Interpreto os bons resultados acadêmicos como uma recompensa ao meu esforço. A aplicação é coletiva, com duração média de 20 minutos.

O estudo de Almeida e cols. (no prelo) revela as qualidades psicométricas da escala. A análise fatorial exploratória revelou que os itens se agruparam nos três fatores revelando cargas fatoriais bastante altas que variaram de 0,49 a 0,79 e comunalidade acima de 35%. O fator 1 explica 17,7% da variância, o fator 2 explica 17,68% de variância e o fator 3 explica 17,9% da variância. A análise da precisão foi realizada por meio da consistência interna dos itens (alfa de Cronbach) para cada um dos três fatores. Constataram-se bons índices de precisão, sendo de 0,75 para o fator 1, 0,77 para o fator 2 e em 0,76 para o fator 3. Deve-se considerar ainda que, os resultados nas três dimensões se encontram bastante correlacionados, como seria de esperar de acordo com o construto teórico da autorregulação. Os coeficientes de correlação produto *versus* momento de Pearson situaram-se entre 0,67 (dimensão 1 e 3) e 0,73 (dimensão 1 e 2).

Teste Cloze – EM/ES (Joly, 2005 – pesquisa em desenvolvimento)

O texto de leitura geral é composto por um texto editorial, com aproximadamente 300 palavras, no qual foram mantidos o primeiro e o último parágrafo, e as omissões iniciaram-se no segundo parágrafo, a cada cinco vocábulos. As omissões foram substituídas por lacunas, todas do mesmo tamanho, totalizando 40 lacunas. São consideradas corretas as palavras idênticas ao texto original. A pontuação total do teste é de 40 pontos.

Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para Universitários – EMeL-U (Joly, 2003)

Tem por objetivo avaliar as estratégias metacognitivas de leitura e a frequência que o aluno universitário as utiliza nos intervalos antes, durante e após a leitura de textos acadêmicos. É constituída por 35 itens do tipo *Likert* com cinco pontos (nunca, zero ponto; poucas vezes, 1 ponto; algumas vezes, 2 pontos; muitas vezes, 3 pontos; sempre, 4 pontos) que implicam em respostas graduadas para cada afirmação.

As estratégias metacognitivas de leitura estão divididas em três categorias. As *Estratégias Metacognitivas de Leitura Globais* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 16 e 26) representam um conjunto de estratégias de leitura orientadas para uma análise geral do texto, como por exemplo o item 1- *Estabelecer um objetivo geral para a leitura*. As *Estratégias Metacognitivas de Leitura de Suporte* (11, 12, 14, 15, 18, 21, 24, 30, 32 e 35) dão apoio ao leitor para compreender a informação através do uso de materiais de referências, grifos, dentre outros, como o item 11- *Verificar se as suposições que fiz*

sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas e as Estratégias Metacognitivas de Leitura de Solução de Problemas (8, 10, 13, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 31, 33 e 34) são utilizadas quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor frente a informações presentes no texto, como o item 8- *Fazer algumas interrupções na leitura para ver se estou entendendo o texto.*

O instrumento é aplicado de forma coletiva ou individual em uma única sessão. O tempo estimado para responder ao instrumento é de 20 (vinte) minutos. O estudo desenvolvido por Joly, Vendramini e Cantalice (2004) constatou evidências de validade de construto para a EMeL-U.

Procedimento

Salvaguardados todos os procedimentos éticos científicos para a realização do presente estudo, aplicou-se coletivamente em uma única sessão os instrumentos nas próprias salas de aulas. O tempo de aplicação total foi de aproximadamente 50 minutos. Primeiramente, os participantes foram convidados a lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E, foram incluídos no grupo de participantes apenas aqueles que aceitarem participar da pesquisa. As instruções de preenchimento dos instrumentos foram lidas pelo aplicador para os sujeitos. As dúvidas que ocorrerem foram esclarecidas e após, iniciou-se a aplicação da escala.

RESULTADOS

No que se refere aos resultados da ECE-Sup(S&H), quanto aos fatores da escala, o fator 1 que se refere aos comportamentos estratégicos de planejamento, obteve uma média igual a 16,27 ($DP = 3,46$), acima do ponto médio que é igual a 12,5; com pontuação mínima igual a 5 e máxima de 20 obtida pelos participantes. Lembrando que, as pontuações para este fator podiam variar de 5 a 20 pontos. O fator 2 diz respeito aos comportamentos estratégicos de monitoramento, neste a média foi igual a 15,89 ($DP = 3,62$), acima do ponto médio que é igual a 12,5; com pontuação mínima igual a 3 e máxima de 20 pontos. Vale a ressalva que este sujeito que teve pontuação mínima igual a 3, neste fator, é resultante do fato de ter dois (itens 4 e 6), dos cinco itens, em que respondeu a opção “não se aplica”, de forma a obter uma pontuação menor do que a pontuação mínima do fator (5 pontos). Para o fator 3, comportamentos estratégicos de avaliação, a média foi 21,01 ($DP = 3,16$), mínima de 7 e máxima de 24 pontos. No fator

3 também, a média ficou acima do ponto médio que é igual a 15. Quanto aos resultados da EMeL-U podem ser melhores visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas dos fatores da EMeL-U

Fatores	Média	Desvio padrão	Pontuações	
			Mínima	Máxima
Global	25,01	6,41	5	40
Suporte	25,02	7,59	1	40
Solução de Problemas	41,37	9,45	6	60
Antes	13,78	4,68	0	24
Durante	58,19	12,76	9	84
Após	19,43	6,49	2	32
Total	91,39	21,52	16	140

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 1, observa-se que, para o total da escala poderia variar de 0 a 140 pontos, sendo que a amostra obteve média de 91,39 pontos ($DP = 21,52$), com mínimo de 16 e máximo de 140 pontos. Desta forma, observa-se que os estudantes estão utilizando estratégias metacognitivas para melhor compreender as informações lidas, uma vez que, a média obtida foi superior ao ponto médio da escala (70,5 pontos).

Foi verificada também a utilização das estratégias quanto ao momento da leitura, no qual se verificou que as médias foram de 13,78 ($DP = 4,68$) para as usadas antes da leitura, 58,19 ($DP = 12,76$) durante e 19,43 ($DP = 6,49$) para aquelas usadas após a leitura. Contudo, para efeito de comparação entre as médias dos três momentos de leitura, foi realizada uma padronização dos escores, de forma que, a maior utilização de estratégias foi no momento durante a leitura ($M = 1,66$), em relação a antes ($M = 0,39$) e após a leitura ($M = 0,56$).

No que se refere às pontuações obtidas em cada um dos fatores da escala, a saber, estratégias globais, de suporte e de solução de problemas, se verificou que as médias são 25,01 ($DP = 6,41$) para global, 25,02 ($DP = 7,59$) de suporte e 41,37 ($DP = 9,45$) para solução de problemas. Novamente, para efeito de comparação entre as médias dos três fatores, foi realizada uma padronização dos escores, de forma que, a maior utilização de estratégias foi de solução de problemas ($M = 1,18$), seguida da estratégia de suporte ($M = 0,72$) e global ($M = 0,71$).

No tocante aos resultados da avaliação da compreensão em leitura, aferido pelo Teste Cloze, observa-se que a média dos universitários foi igual a 15,50 ($DP = 4,73$), ficaram ligeiramente abaixo do ponto médio igual a 20 pontos. As pontuações variaram

de 0 a 38 pontos. A mediana foi igual a 15,00, revelando que 50% dos participantes tiveram pontuações menores ou iguais a 15,00, novamente abaixo do ponto médio. Assim, observa-se que os universitários brasileiros indicaram dificuldades na compreensão em leitura, devida a baixa pontuação obtida.

Tabela 2 - Correlação entre os fatores e total da ECE-Sup(S&H) com Teste Cloze e EMeL-U

Leitura		ECE-Sup(S&H)			
		Fator1	Fator2	Fator3	Total
Teste Cloze Total	<i>r</i>	-0,115**	-0,079*	0,045	-0,061
	<i>p</i>	0,003	0,044	0,249	0,119
Fator Global – EmeL	<i>r</i>	0,457**	0,553**	0,411**	0,550**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Fator Suporte – EmeL	<i>r</i>	0,499**	0,549**	0,393**	0,559**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Fator Solução de problemas – EmeL	<i>r</i>	0,414**	0,528**	0,447**	0,537**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Momento anterior a leitura – EmeL	<i>r</i>	0,445**	0,496**	0,336**	0,496**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Momento durante a leitura – EmeL	<i>r</i>	0,424**	0,543**	0,451**	0,548**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Momento posterior a leitura – EmeL	<i>r</i>	0,484**	0,534**	0,388**	0,545**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000
Total na EmeL	<i>r</i>	0,494**	0,591**	0,457**	0,597**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000

Com base nos resultados apresentados na Tabela 2, pode-se constatar evidências de validade para a ECE-Sup(S&H), de forma que houve associação entre os fatores da ECE-Sup(S&H) com todos os fatores da EMeL-U, tais associações foram altamente significativas e moderadas. Houve também associação entre o fator 1 da ECE-Sup(S&H) com o total do Teste Cloze, tal associação foi fraca, porém altamente significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apresentados, observou-se que os estudantes utilizam estratégias de autorregulação no seu estudo, bem como a utilização de estratégias metacognitivas aplicadas na leitura. Contudo, no que diz respeito ao desempenho em compreensão em leitura, os resultados indicaram que os estudantes apresentam dificuldades na compreensão, que pode ser decorrência da dificuldade do texto e em

aplicar as estratégias para preencher as lacunas ou ainda utilizá-las conjuntamente, uma vez que neste teste o universitário possui como apoio somente o texto, para compreender as informações. Assim, revelaram menor habilidade para perceber as pistas do contexto, usar o conhecimento da linguagem, entre outros tipos de dicas que poderiam ser invocadas para atingir o nível de compreensão que proporcionasse as respostas corretas e que indicaria um nível de compreensão de leitura esperado para essa etapa de escolaridade (Griffith & Ruan, 2009; Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005).

Os resultados também permitiram obter evidências de validade para a ECE-Sup (S&H), com base nas correlações moderadas e altamente significativas com EMeL-U. Tais associações corroboram a perspectiva de Schreiber, (2005) quando considera que a metacognição refere-se a um conhecimento a respeito do próprio processo cognitivo, consiste em dois componentes primários, conhecimento sobre cognição e regulação da compreensão. O conhecimento sobre cognição é composto por três subprocessos que facilitam o aspecto reflexivo da metacognição, a saber, conhecimento declarativo ou conhecimento que se tem sobre si mesmo e sobre as estratégias; conhecimento processuais, que um leitor tem a respeito de como usar estratégias; conhecimento condicional, que é o saber quando e porque os conhecimentos processuais ou conhecimento declarado são aplicáveis. O conhecimento da cognição e a regulação da cognição, constituem a aspectos metacognitivos autorregulados da aprendizagem do estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Pereira, A., Joly, M. C. R. A., Donaciano, B., Mendes, T., & Ribeiro, M. S. (2009). Escala de Competências de Estudo (ECE-Sup): Fundamentos e construção. Em B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca. X. M. Peralbo (Orgs.), Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 4282-4292). Braga: CIED – Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Joly, M. C. R. A. (em desenvolvimento). Escala de Competência em Estudo – ECE-Sup (S&H). Pesquisa em desenvolvimento. Universidade do Minho, Portugal e Universidade São Francisco, Brasil.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoric view of basic process in reading comprehension. Em P. D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research (pp. 255-291). Nova York: Longman.
- Behrens, M. A. (2001). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. Em B. R. Moran (Org.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 67-132). São Paulo: Papirus.
- Calderón, K. A. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacomprensión y la actividad de la lectura. *Actualidades investigativas em Educación*, 3(2), 1-17.

- Carranza, M., Celaya, G., Carezzano, F., & Herrera, J. (2002). Evaluación del libro de texto empleado em la asignatura Morfología Animal. *Revista de Educación em Ciências*, 3(1), 24-28.
- D'Ydewalle, G., Swerts, A., & Corte, E. (1983). Study Time and Test Performance as a Function of Test Expectations. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 55-67.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitivedevelopmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Griffith, P. L., & Ruan, J. (2009). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? Em: S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Orgs.), *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction and professional development* (pp. 3-18). Philadelphia: Lawrence Erlbaum.
- Joly, M. C. R. A. (2003). Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – EmeL-U. Pesquisa em desenvolvimento. Universidade São Francisco, Itatiba.
- Joly, M. C. R. A. (2005). Teste de Cloze por opções – EM/ES. Pesquisa em desenvolvimento. Universidade São Francisco, Itatiba.
- Joly, M. C. R. A., Cantalice, L. M., & Vendramini, C. M. M. (2004). Evidências de Validade de uma Escala de Estratégias de Leitura para Universitários. *Interação em Psicologia*, 8(2), 261-270.
- Joly, M. C. R. A., & Paula, L. M. (2005). Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. Em M. C. R. Joly, A. A. A. Santos & F. F. Sisto (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 33-57). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kopcke Filho, H. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2 & 3), 59-67.
- Lindner, R. W., & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: its assessment and instructional implications. *Educational Research Quarterly*, 16, 29-37.
- Martinez, M. E. (2006). *What is metacognition?* [On-line]. Disponível em:
http://www.gse.uci.edu/person/mmartinez/documents/mmartinez_metacognition.pdf
- Pearson, P. D., & Camperell, K. (2001). Comprehension of text structures. Em R. B. Ruddell, M. R., Ruddell & H. Singer (Orgs.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 448-468). Newark, DE: IRA.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *Journal of New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. Em A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Quintana, H. E. (2000, março). La enseñanza de la comprensión lectora. Trabalho apresentado no Décimo segundo Encontro de Educação e Pensamento. Porto Rico. Disponível: http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html

- Randi, J., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension: just what is reading comprehension anyway? Em S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, K. Kinnucan-Welsch (Orgs.), *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction and professional development* (pp. 19-39). Philadelphia: Lawrence Erlbaum.
- Rojas, H. L. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit. Revista de Psicología*, 14, 15-20.
- Schreiber, F. J. (2005). Metacognition and self-regulation in literacy. Em S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Orgs.), *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction and professional development* (pp. 215-239). Philadelphia: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman B. J. (1994). Self regulation in education: Retospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Selfregulated learning. From teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vicentelli, H. (1999). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 3(3), 195-202.
- Witter, G. P. (1990). Pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e busca de informação. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 5-30.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.