UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINA MOREIRA FELICORI

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, COMPREENSÃO LEITORA E REGULAÇÃO EMOCIONAL: RELAÇÕES COM O SUCESSO DE ESTUDANTES NO INGRESSO NO ENSINO MÉDIO

CAMPINAS
2017

CAROLINA MOREIRA FELICORI

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, COMPREENSÃO LEITORA E REGULAÇÃO EMOCIONAL: RELAÇÕES COM O SUCESSO DE ESTUDANTES NO INGRESSO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Evely Boruchovitch

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA CAROLINA MOREIRA FELICORI E ORIENTADA PELA PROF. DRA. EVELY BORUCHOVITCH

CAMPINAS
2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F334e

Felicori, Carolina Moreira, 1982-
Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional : relações com o sucesso de estudantes no ingresso no Ensino Médio / Carolina Moreira Felicori. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Evely Boruchovitch.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estratégias de aprendizagem. 2. Compreensão do texto. 3. Compreensão na leitura. 4. Autorregulação - Aprendizagem. 5. Auto-regulação emocional. 6. Êxito escolar. 7. Rendimento escolar. I. Boruchovitch, Evely,1961-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Learning strategies, reading comprehension and emotional regulation : relations with the school success of students entering high school
Palavras-chave em inglês:
Learning strategies
Text comprehension
Reading comprehension
Self-regulated learning
Emotional regulation
School success
School performance
Área de concentração: Psicologia Educacional
Titulação: Mestra em Educação
Banca examinadora:
Evely Boruchovitch [Orientador]
Marilda Aparecida Dantas Graciola
Maria Aparecida Mezzalira Gomes
Data de defesa: 20-06-2017
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, COMPREENSÃO LEITORA E REGULAÇÃO EMOCIONAL: RELAÇÕES COM O SUCESSO DE ESTUDANTES NO INGRESSO NO ENSINO MÉDIO

Autora: Carolina Moreira Felicori

COMISSÃO JULGADORA:

Prof Dra. Evely Boruchovitch

Prof. Dra. Marilda Aparecida Dantas Graciola

Prof. Dra. Maria Aparecida Mezzalira Gomes

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Dedicatória

Este trabalho é dedicado a todas as educadoras da minha família: à minha mãe, Teresa Cristina, às minhas tias Vera Lúcia e Rosa Maria e à minha avó Lourdes (In Memoriam), as quais plantaram e semearam em mim, desde a minha tenra infância, o amor pela Educação.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Evely Boruchovitch pela contínua orientação, dedicação, extrema paciência e confiança na construção de todas as etapas do meu trabalho. O meu muito obrigada, também, por me fazer acreditar que é possível se dedicar à pesquisa e ainda ser uma mãe participativa na vida de um filho. Para mim, você sempre será um exemplo de exímia profissional e mãe presente.

Às Professoras Dra. Marilda Aparecida Dantas Graciola e Dra. Maria Aparecida Mezzalira Gomes, pelas precisas considerações realizadas no Exame de Qualificação e defesa. Vocês, com certeza, foram imprescindíveis para o enriquecimento deste trabalho e para a concretização do meu sonho.

À Professora Dra. Danielle Ribeiro Ganda pelas preciosas sugestões, desde o meu ingresso no Programa de Pós-graduação, e pela gentileza de ler minuciosamente o meu trabalho.

À Professora Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini pela gentileza de ler cuidadosamente a minha dissertação.

Aos meus pais, Cristina e Ricardo, por me mostrarem sempre que, com muita resiliência, é possível conquistar aquilo que sonhamos, mesmo diante de muitas dificuldades.

À minha avó materna, Pascoalina, que me criou como uma filha e me ensinou o que é o amor incondicional, sempre me motivando nos momentos de tristeza e cansaço.

À minha irmã Mayra, pelo companheirismo, otimismo e torcida de sempre.

Ao meu esposo, Roberto, e ao meu filho Bento, pela compreensão dos muitos momentos em que me ausentei e por todo o amor e carinho. Vocês são essenciais na minha vida!

Às amigas Valéria Maria Fusch Ferreira, Natalia Moreira Goes e Rosinete Setubal pela parceria e amizade durante essa trajetória.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Enfim, agradeço imensamente a todos, por tornarem o meu sonho possível!

RESUMO

Pesquisas recentes revelam que o sucesso escolar pode estar relacionado às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, à competência leitora e à regulação de suas emoções, entre outros. Nesse sentido, destaca-se, a aprendizagem autorregulada, processo em que o aluno é responsável pelo seu aprendizado e utiliza estratégias para alcançar resultados satisfatórios. Tendo em vista a relevância do tema para a Educação, o presente estudo, pautando-se na Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação, teve como objetivo avaliar as estratégias de aprendizagem, a compreensão em leitura e as estratégias de regulação emocional de estudantes do Ensino Médio, que podem ser considerados bem-sucedidos, por terem ingressado em cursos técnicos de ampla concorrência, e identificar possíveis relações entre essas variáveis. A amostra foi composta por 108 estudantes do 1º ano do Ensino Médio Técnico, dos períodos diurno e noturno, com faixa etária compreendida entre 14 e 16 anos de idade. Os dados foram coletados, por intermédio de duas escalas do tipo *Likert,* para avaliar as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional. A compreensão leitora foi avaliada por meio de um texto expositivo, baseado na Técnica Cloze. Os dados foram analisados quantitativamente mediante procedimentos de estatística descritiva e inferencial. Os resultados revelaram que os participantes, em sua maioria, fazem uso de estratégias de aprendizagem, são leitores autônomos e regulam os seus estados emocionais de tristeza e raiva. Mais especificamente, os estudantes do sexo masculino relataram utilizar menos estratégias metacognitivas disfuncionais que as alunas, assim como usar mais estratégias para controlar a tristeza. Os participantes do período diurno apresentaram um nível de compreensão leitora mais elevado que os seus colegas do noturno. Observou-se também que os estudantes que relataram utilizar mais estratégias de aprendizagem, indicaram usar mais estratégias para controlar os seus estados emocionais de tristeza e raiva. Espera-se, pois, que esses resultados, de forma conjunta, possam cooperar com a prática docente, a fim de que professores desenvolvam propostas pedagógicas que promovam o uso adequado de estratégias de aprendizagem, a competência leitora e o controle das emoções de estudantes de Ensino Médio.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem, compreensão de textos, autorregulação da aprendizagem, regulação emocional, prática docente, sucesso escolar.

ABSTRACT

Recent researches reveal that school success may be related to learning strategies, reading competence and the emotional regulation, among others. In this sense, it stands out, self-regulated learning, process in which the student is responsible for its learning and uses strategies to achieve satisfactory results. Considering the relevance of this theme to Education, the present study, based on Cognitive Information Processing Theory, aimed to evaluate learning strategies, reading comprehension and emotional regulation strategies of High School students, who can be considered successful by having applied and gotten accepted into technical courses of wide competition, and identify possible relations between these variables. The sample consisted on 108 students from the 1st year of Technical High School, from the day and night periods, with ages between 14 to 16 years old. Data was collected through two Likert-type scales to evaluate learning strategies and emotional regulation strategies. Reading comprehension was evaluated through an expository text, based on the Cloze technique. Data was analyzed quantitatively using descriptive and inferential statistics procedures. The results revealed that the participants, for the most part, who make use of learning strategies, are autonomous readers and regulate their emotional states of sadness and anger. More specifically, that male students reported using less dysfunctional metacognitive strategies than female students, as well as more use of strategies to control sadness. Daytime participants had a higher level of reading comprehension than their peers at night. It was also observed that students who reported using more learning strategies indicated that they used more strategies to control their emotional states of sadness and anger. It is hoped, therefore, that these results, combined, may cooperate with the teaching practice, so that teachers can develop pedagogical proposals that promote the adequate use of learning strategies, reading competence and control of the emotions of High School students.

Key words: learning strategies, text comprehension, self-regulated learning, emotional regulation, teaching practice, school success.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Principais mecanismos presentes no processamento de um texto.....33

Figura 2: Componentes que envolvem o processo emocional.....40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Vocábulos omitidos no Teste Cloze 77

Tabela 2. Relação de candidato por vaga 85

Tabela 3. Escala de estratégias de aprendizagem: média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima..... 87

Tabela 4. Comparação dos escores de estratégias de aprendizagem e sexo 88

Tabela 5. Comparação dos escores de estratégias de aprendizagem e período.....89

Tabela 6. Comparação dos escores de estratégias de aprendizagem e cursos 90

Tabela 7. Comparação dos escores de estratégias de aprendizagem e idade 91

Tabela 8. Correlações entre idade e os escores de estratégias de aprendizagem 91

Tabela 9. Teste Cloze: média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima.....92

Tabela 10. Comparação dos escores do Teste Cloze e sexo 92

Tabela 11. Comparação dos escores do Teste Cloze e período 93

Tabela 12. Comparação dos escores do Teste Cloze e curso 93

Tabela 13. Comparação dos escores do Teste Cloze e idade 94

Tabela 14. Correlações entre idade e os escores do Teste Cloze 94

Tabela 15. Comparação do nível de compreensão leitora com o sexo 95

Tabela 16. Comparação do nível de compreensão leitora com o período 95

Tabela 17. Comparação do nível de compreensão leitora com o curso 96

Tabela 18. Comparação do nível de compreensão leitora com a idade 96

Tabela 19. Escala de estratégias de regulação emocional: média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima 97

Tabela 20. Comparação dos escores de estratégias de regulação emocional e sexo 97

Tabela 21. Comparação dos escores de estratégias de regulação emocional e período.....98

Tabela 22. Comparação dos escores de estratégias de regulação emocional e curso.....99

Tabela 23. Comparação dos escores de estratégias de regulação emocional e idade.....99

Tabela 24. Correlações entre idade e os escores de estratégias de regulação emocional.....100

Tabela 25. Correlações entre estratégias de aprendizagem com estratégias de regulação emocional 100

Tabela 26. Correlações entre estratégias de aprendizagem e de regulação emocional com a compreensão leitora 101

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO......15

CAPÍTULO 1: Sucesso escolar: variáveis associadas aos alunos.....22

1.1. O conceito de sucesso escolar.....22

1.2. Variáveis associadas aos estudantes.....23

1.3. A contribuição da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação: estratégias de aprendizagem e compreensão leitora.....26

1.4. Estratégias de aprendizagem: alguns conceitos e classificações.....27

1.5. Compreensão leitora: o processamento da leitura e as estratégias de leitura.....31

1.5.1. Estratégias de leitura.....36

1.6. Autorregulação das emoções.....39

1.6.1. Emoção: algumas definições.....39

1.6.2. Emoções básicas.....43

1.6.3. Autorregulação emocional: uma breve conceituação.....45

1.6.4. Estratégias de regulação emocional.....48

1.6.5. Autorregulação das emoções e aprendizagem escolar.....50

CAPÍTULO 2: Pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e estratégias de regulação emocional.....54

2.1. Relato de pesquisas internacionais relacionadas a estratégias de aprendizagem no Ensino Médio.....55

2.1.1. Pesquisa nacional relacionada a estratégias de aprendizagem no Ensino Médio.....60

2.2. Relato de pesquisas relacionadas à compreensão leitora e estratégias de leitura no Ensino Médio.....61

2.3. Relato de pesquisas relacionadas a emoções e à regulação emocional no Ensino Médio.....65

2.4. Pesquisa internacional relacionada a estratégias de aprendizagem e à compreensão leitora no Ensino Médio.....69

2.5. Pesquisas relacionadas a estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional em outras etapas da escolarização.....70

2.5.1. Pesquisas relacionadas a estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional no Ensino Fundamental.....70

2.5.2. Pesquisas relacionadas a estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional no Ensino Superior.....72

2.5.3. Pesquisa relacionada à compreensão leitora no Ensino Médio.....75

OBJETIVOS......76

CAPÍTULO 3: Delineamento do estudo.....77

3.1. Participantes.....77

3.2. Procedimento de coleta de dados.....78

3.3. Instrumentos.....79

3.3.1. Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Médio (Santos & Boruchovitch, 2015).....80

3.3.2. Escala de Estratégias de Regulação Emocional para o Ensino Médio (Boruchovitch & Bortoletto, 2015).....81

3.3.3. Teste Cloze "Bebidas Alcoólicas" (Alliende *et al*., 1994).....83

3.4. Procedimento de Análise de Dados.....86

CAPÍTULO 4: Resultados.....87

4.1. Análise descritiva dos dados demográficos.....87

4.2. Escala de estratégias de aprendizagem.....87

4.3. Teste Cloze.....91

4.3.1. Teste Cloze e níveis de leitura.....94

4.4. Escala de estratégias de regulação emocional.....96

4.5. Análise de correlação dos escores.....100

CAPÍTULO 5: Discussão.....103

5.1. Escala de estratégias de aprendizagem.....103

5.1.1. Estratégias de aprendizagem e variáveis demográficas 104

5.2. Teste Cloze/ Níveis de leitura.....106

5.2.1. Teste Cloze/ Níveis de leitura e variáveis demográficas 108

5.3. Escala de Estratégias de Regulação Emocional.....110

5.3.1. Escala de estratégias de regulação emocional e variáveis demográficas.....110

5.4. As relações entre as estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e estratégias de regulação emocional 112

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....117

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS......121

ANEXOS

Anexo 1: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....130

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....133

APRESENTAÇÃO

Conforme artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao finalizar o Ensino Fundamental, etapa que deve promover a formação básica do aluno, e ingressar no Ensino Médio, o estudante deverá apresentar domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo; compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que se fundamenta a sociedade na qual está inserido; conseguir desenvolver a capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; ter fortalecido os vínculos de família, da solidariedade e de tolerância recíproca (Brasil, 1996).

Nesse sentido, é importante contextualizar o Ensino Fundamental, assim como o Ensino Médio, considerando os indicadores de rendimento escolar, como o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala e as taxas de aprovação, o que é realizado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse indicador de desempenho da educação brasileira é divulgado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC). O desempenho dos alunos do 5º e do 9º é calculado, por intermédio da Prova Brasil/Saeb. Já os estudantes do 3ª ano do Ensino médio são avaliados em Leitura e Matemática. O índice varia de 0 a 10: quanto maior for o desempenho dos alunos e o número de promoções, maior será o IDEB da instituição. De acordo com os dados referentes a 2015, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental melhoraram o seu índice, passando de 4,2, em 2013, para 4,5, em 2015, apesar de não terem alcançado a meta de 4,7. Embora o objetivo fosse alcançar o índice de 4,3, o Ensino Médio manteve o mesmo de 2011, o de 3,7. Esse baixo desempenho reforça a urgência de uma reforma no Ensino Médio, a qual requer uma nova proposta mais atraente aos jovens (MEC, 2016). Ademais, esses dados traduzem fragilidades que os adolescentes e jovens adultos enfrentarão ao longo de sua integração no mercado de trabalho e exercício pleno da cidadania (Lemos & Almeida, 2015).

Atualmente, o foco das investigações sobre o sucesso escolar está voltado aos fatores que favorecem o rendimento escolar satisfatório e a adaptação dos estudantes no contexto educacional, graças às contribuições da Psicologia Positiva (Seligman, 2011). O sucesso escolar corresponde a um conjunto de competências individuais, não somente acadêmicas. Um aluno que está apto a enfrentar os desafios do processo de ensino-

aprendizagem consegue compreender e processar os conteúdos aprendidos em sala de aula e utilizá-los fora dela, desenvolve estratégias de aprendizagem eficazes e apresenta um desempenho satisfatório em avaliações da aprendizagem. Além disso, esse estudante demonstra ser capaz de estabelecer relações interpessoais com os seus pares e professores, participa das atividades curriculares e extracurriculares, sente que pertence ao grupo do qual faz parte e sente-se valorizado pela comunidade escolar. Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação mútua entre o rendimento escolar satisfatório e as competências de integração social e acadêmicas (Almeida & Araújo, 2014). Assim, o sucesso escolar pode ser considerado sob uma perspectiva muldimensional, o que também envolve o conceito de aprendizagem autorregulada, a qual integra componentes cognitivos, motivacionais e sociais do processo de aprender (Almeida & Araújo, 2014; Zimmerman, 2002).

Zimmerman (2002) esclarece que a autorregulação da aprendizagem é um processo de autodireção pelo qual os alunos são pró-ativos e conseguem transformar as suas habilidades mentais em escolares. Corresponde a um processo cíclico, envolvendo capacidades necessárias para que um aluno se torne responsável pelos seus atos, tais como: o controle da atenção e dos processos de memória, o estabelecimento de metas, o monitoramento do progresso e a modificação do comportamento, quando não se atinge a meta preestabelecida, a resolução de problemas, dentre outras.

A Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação concebe o conhecimento humano como um sistema de processamento da informação. De acordo com essa abordagem, os problemas de aprendizagem poderiam estar relacionados à dificuldade de os alunos planejarem e controlarem processos cognitivos referentes à realização de uma determinada tarefa. Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem podem contribuir para a melhoria de diversas competências cognitivas dos alunos, além de valorizar as atividades de pensamento, o pensar sobre o pensar, isto é, a metacognição, capacidade de que depende a aprendizagem, o aprender a aprender, e promover a autorregulação da aprendizagem (Boruchovitch, 2010; Ribeiro, 2003).

As estratégias de aprendizagem representam técnicas utilizadas para se adquirir informação, permitindo que o estudante processe, organize, retenha e recupere uma determinada informação (Da Silva & De Sá, 1997; Woolfoolk, 2000). Podem ser de dois tipos: cognitivas e metacognitivas. As cognitivas dizem respeito à forma de a pessoa compreender as partes para entender o todo, isto é, correspondem à maneira pela

qual o estudante organiza, armazena e elabora informações. Já as metacognitivas correspondem aos recursos que o indivíduo utiliza para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento. São consideradas mais complexas, já que envolvem administração do processo, autoconhecimento, conhecimento das atividades acadêmicas, a decisão de qual estratégia deve ser utilizada, o momento adequado para se apropriar de cada uma delas e, por fim, uma possível mudança de estratégia, dependendo do desempenho em uma determinada tarefa. Assim, as estratégias cognitivas relacionam-se à execução de tarefas, e as metacognitivas, à organização, regulação e avaliação do uso das estratégias cognitivas (Boruchovitch, 1999; Dembo, 1994; Garner & Alexander, 1989). Para se tornar bem-sucedido e autorregulado, o estudante pode realizar anotações em aula, destacar as partes mais importantes de um texto, monitorar a compreensão em leitura, utilizar técnicas de memorização, controlar estados disfuncionais, dentre outras estratégias (Boruchovich, 2008).

Estudos revelam existência de relação entre o uso das estratégias de aprendizagem com o bom desempenho escolar. Demonstram que alunos que recorrem às estratégias de aprendizagem são aqueles que também apresentam bom desempenho escolar (Loranger, 1994; Moura, 1992; Oliveira, 2008). Ademais, por intermédio das estratégias de aprendizagem, estudantes podem desenvolver compreensão autorregulada da leitura, em diferentes atividades escolares, nas diferentes áreas do conhecimento (Boruchovitch, 2010; Gomes & Boruchovitch, 2011). Essa autorregulação nas atividades que envolvem leitura é necessária, visto que a competência leitora representa uma das habilidades mais importantes para o sucesso em todas as áreas do conhecimento, tanto durante a escolarização formal, quanto para o exercício da cidadania e a participação efetiva de um indivíduo na sociedade (Guidetti & Martinelli, 2009; Santos *et al*., 2009; Solé, 1998).

Solé (1998) acredita que o leitor proficiente considera-se competente em relação às tarefas que envolvem leitura, estabelece objetivos distintos diante às diferentes circunstâncias em que tem de utilizar essa habilidade, autoquestiona-se sobre o conteúdo que está apreendendo e sobre a sua própria compreensão e exerce controle sobre o seu processo de aprendizagem. Por meio da leitura, constrói significado, já que o texto não corresponde simplesmente à transmissão de informação escrita, o que envolve os conhecimentos do leitor e os objetivos estabelecidos para cada texto que lê. Esse leitor utiliza ainda estratégias de leitura, aprendidas em contextos significativos,

para aprender a aprender, finalidade geral da Educação. Gomes (2008a) corrobora com essa concepção da leitura, ao evidenciar que ler corresponde a um processo de construção de significados. Dessa forma, a compreensão leitora, considerada um processo de representação mental, depende dos objetivos do leitor, das suas expectativas, da sua curiosidade, de seu conhecimento prévio, entre outros fatores. Também envolve raciocínio, além da memória, estímulo sensorial e a decodificação/codificação, o que deve ocorrer desde o início do aprendizado.

Tendo como referencial teórico a Psicologia Cognitiva e as Teorias da Informação, Colomer e Camps (2002) também observam que os mecanismos de compreensão podem ser entendidos levando em consideração a maneira pela qual o leitor integra uma nova informação à sua representação mental. Assim, essas autoras concebem o ato de ler como o processamento da informação de um texto escrito, com a finalidade de interpretá-lo. Essa interpretação deverá ocorrer, por intermédio dos conhecimentos prévios do leitor, da formulação e verificação de hipóteses, da integração das novas informações ao sistema de conhecimentos e do controle da compreensão.

Como o desempenho escolar dos alunos possui estreita relação com a compreensão em leitura, aqueles que compreendem melhor textos conseguem abstrair deles as ideias mais relevantes. Como consequência, esses estudantes conseguem um resultado mais satisfatório nas atividades escolares, consideradas avaliação da aprendizagem (Gomes, 2008a; Santos *et al*., 2009; Solé, 1998). Essa relação, inclusive, intensifica-se a partir do Ensino Médio, ciclo em que a leitura é um dos principais meios para aquisição de novas aprendizagens. Nessa fase, espera-se que os estudantes aprimorem a compreensão de textos, despertem o prazer pelo ato de ler e se familiarizem com a literatura, além de utilizar a leitura para efetivar a aprendizagem dos conteúdos de todos os componentes curriculares. Nesse sentido, o ensino de estratégias de compreensão de textos - antes, durante e depois da leitura - contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender e para alcançar um desempenho escolar satisfatório (Solé, 1998). Diante da importância da leitura, torna-se imprescindível o diagnóstico dessa habilidade dos alunos, a fim de que se possa identificar seus limites, assim como seu potencial, sobretudo porque o ato de ler favorece o acesso ao conteúdo das diversas disciplinas escolares. Com isso, pode-se dizer que essa habilidade representa uma condição essencial para se alcançar sucesso na vida em sociedade e na escolarização (Silveira & Brenelli, 2009).

Assim, dentre os fatores cognitivos que favorecem a aprendizagem, destaca-se a utilização de estratégias de aprendizagem que contribuem para o desempenho escolar dos alunos em todas as etapas da escolarização (Boruchovitch, 1999; 2008; Santos *et al*., 2009) e como forma de se alcançar a autorregulação. A compreensão em leitura, também, é uma das principais habilidades que promove a efetivação do processo de ensino-aprendizagem (Gomes, 2008a; Martinelli & Guidetti, 2009; Solé, 1998). Por fim, conforme Boruchovitch (2010) e Martinelli (2005), os aspectos afetivos, o que inclui os sentimentos e as emoções, estabelecem direta relação com os aspectos cognitivos nos processos de aprendizagem, já que se influenciam mutuamente e são considerados indissociáveis, apesar de serem de diferentes naturezas. Nesse sentido, a regulação emocional auxilia as pessoas a lidarem com seus estados emocionais e a utilizarem distintos tipos de estratégias para controlá-los, como uma maneira de se atingir objetivos pessoais (Thompson, 1994).

De acordo com Turner e Husman (2008), a regulação emocional promove o ajuste das emoções estressantes, o que pode contribuir para se evitar o fracasso escolar. Gross (1998) define a regulação emocional como o processo pelo qual um indivíduo influencia as próprias emoções, quando elas ocorrem e como as experiencia e as expressa. Além disso, afirma que muitos processos estão envolvidos na diminuição, na manutenção e no aumento de um ou mais aspectos da emoção, os quais influenciam na sua regulação.

Thompson (1994) afirma que a regulação emocional representa um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos, responsáveis pelo monitoramento, pela avaliação e pela modificação das reações emocionais. Além disso, esse processo auxilia as pessoas a lidarem com seus estados emocionais e a utilizarem distintos tipos de estratégias, a fim de melhor atingir objetivos pessoais. O autor sugere que o desenvolvimento da regulação emocional na adolescência está relacionado com a teoria de emoção pessoal, a qual atinge níveis de coerência e consistência significativos nessa fase de desenvolvimento. A teoria de emoção pessoal emerge do conhecimento que o indivíduo tem sobre as suas emoções e sobre a forma como as pode gerir. Tal conhecimento vai sendo consolidado durante a adolescência juntamente com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, habilidades referentes ao ato de aprender e conhecer, e metacognitivas, habilidades relacionadas à consciência e ao automonitoramento do ato de aprender (Dantas & Rodrigues, 2013).

Portanto, dentre os fatores que favorecem a aprendizagem, há evidências de que um indivíduo que faz uso elevado e adequado de estratégias de aprendizagem (Boruchovich, 2008; Dembo & Seli, 2008), que compreende os textos que lê (Gomes, 2008a; 2008b; Santos *et al*., 2009; Solé, 1998) e autorregula as suas emoções (Gross, 1998; Thompson, 1991) pode apresentar um rendimento escolar mais satisfatório.

Assim, a presente pesquisa propôs-se a investigar se alunos do 1° ano do Ensino Médio Técnico reportam uso frequente de estratégias de aprendizagem, apresentam um nível independente de compreensão em leitura, assim como regulam as suas emoções de tristeza e raiva, uma vez que ingressaram em cursos profissionalizantes de ampla concorrência, variando de 3,3 a 25,5 candidatos por vaga. Ademais, buscou identificar possíveis relações entre a utilização de estratégias de aprendizagem, o nível de compreensão em leitura e as estratégias de regulação emocional dos estudantes.

Dessa maneira, o primeiro capítulo aborda, de forma breve, o conceito de sucesso escolar e as variáveis pessoais dos estudantes que se relacionam ao desempenho escolar satisfatório. Dentre elas, destacam- se as estratégias de aprendizagem, a compreensão leitora e as estratégias de regulação emocional. Em seguida, tendo como referência a Psicologia Cognitiva com base na Teoria do Processamento da Informação, é apresentada a relação dessa teoria com as estratégias de aprendizagem, que são brevemente apresentadas e conceituadas, e com a compreensão de textos. Os mecanismos de processamento do ato de ler e as estratégias de leitura também são abordados. A regulação emocional e as estratégias de regulação das emoções são apresentados na sequência.

O segundo capítulo traz pesquisas internacionais relacionadas a estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e estratégias de leitura e as estratégias de regulação emocional no Ensino Médio e/ou Secundário. Já o terceiro capítulo destina-se ao delineamento do estudo. Os participantes da presente pesquisa, o procedimento de contato com a instituição, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e de análise de dados são apresentados.

O quarto capítulo aborda os resultados quantitativos obtidos neste estudo. No quinto capítulo, os resultados são discutidos, com base na literatura e, por fim, são realizadas as considerações finais, as quais tratam sobre as contribuições dessa pesquisa, os caminhos que se abrem a partir dela, assim como as suas limitações.

Em linhas gerais, tem-se a expectativa de que este estudo possa dar a início a outras pesquisas nacionais, principalmente no Ensino Médio, referentes a fatores que favorecem o sucesso escolar, numa perspectiva multidimensional, a qual integra componentes cognitivos, motivacionais e sociais do processo de aprender, já que a literatura brasileira carece de estudos que abordam tais variáveis nessa etapa de escolarização.

Além disso, espera-se que essa pesquisa possa promover subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento da competência leitora, fator importante para o sucesso escolar em todas as áreas do conhecimento; que promovam a aprendizagem autorregulada, por meio do desenvolvimento e aperfeiçoamento das estratégias cognitivas e metacognitivas dos estudantes; que auxiliem os alunos a lidar com os seus estados emocionais, colaborando com o aumento das emoções positivas, o que também favorece o seu rendimento na escola. Por fim, na perspectiva da Psicologia Positiva, também se espera que educadores promovam o bem-estar e a produtividade de seus alunos, por intermédio das qualidades e das características positivas de seus estudantes, o que pode favorecer o desempenho escolar, promover a felicidade e o bem-estar subjetivo, nutrindo o que cada indivíduo tem de melhor**.**

CAPÍTULO 1

Sucesso escolar: variáveis associadas aos alunos

1.1. O conceito de sucesso escolar

Além das investigações relacionadas às variáveis clássicas da aprendizagem, o foco dos estudos está voltado aos fatores que conduzem ao sucesso, à produtividade e ao bem-estar, o desenvolvimento dos indivíduos, conforme as contribuições da Psicologia Positiva (Almeida & Araújo, 2014; Seligman, 2011). Conforme Seligman (2011), a Educação positiva é uma concepção de Educação que ressalta os pontos fortes dos alunos, o que favorece o alcance de seu potencial, visando, então, o desenvolvimento de aptidões e do bem-estar. Esse desenvolvimento abrange as emoções positivas, o comprometimento dos aprendizes, a vida com sentido, as relações positivas e o sucesso.

O conceito de sucesso, assim como o de insucesso, é complexo, já que pode ser atribuído a ele diferentes significados, dependendo dos intervenientes educativos. Tavares e Santiago (2001) tratam esse conceito como a razão entre os objetivos do sujeito e os resultados que conseguiu obter. Nesse sentido, pode-se dizer que o sucesso abrange critérios subjetivos, variando de um estudante para outro, conforme as diferentes percepções, ambições e perspectivas (Silva & Duarte, 2012). Com isso, consideram-se os resultados apresentados pelo estudante, o que é avaliado de forma objetiva, e a sua satisfação em relação ao seu desempenho, averiguado de forma subjetiva, como os indicadores de sucesso (Tavares & Santiago, 2001).

De acordo com o relatório para a Comissão Europeia, o sucesso na escola relaciona-se a quatro pilares da aprendizagem: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a estar com os outros. Isso significa que os estudantes não devem ter como objetivo apenas a aquisição dos conteúdos escolares, mas também exercer um papel central nas suas aprendizagens, levando em conta as exigências da sociedade (Lemos & Almeida, 2015). Quando se trata de sucesso escolar, num primeiro momento, remetem-se às dificuldades na aprendizagem e ao rendimento. Entretanto, rapidamente, são consideradas outras áreas da vida do estudante, já que essa variável integra as experiências do aluno e as vivências que nortearão a sua personalidade e identidade (Soares & Almeida, 2015).

Como o sucesso escolar também corresponde ao êxito daqueles que satisfazem as normas de excelência escolar, que progridem e são aprovados nos cursos, representa uma temática de extremo interesse para estudantes, pais, professores e instituições escolares. Dessa forma, é importante se compreender quais são os aspectos que podem influenciar o desempenho escolar satisfatório e, consequentemente, contribuir para o sucesso dos alunos (Silva & Duarte, 2012). Esses autores esclarecem que inúmeros fatores podem favorecer o sucesso escolar, tais como os aspectos relacionados à instituição escolar, ao docente e os seus respectivos métodos de ensino, o currículo e a articulação das atividades, o contexto socioeconômico e familiar do estudante, os fatores cognitivos e não cognitivos (variáveis psicossociais). Nessa mesma direção, Miguel *et al.* (2014) afirmam que o desempenho escolar satisfatório, o que geralmente é indicado por notas, está diretamente relacionado ao autoconceito, à autoeficácia escolar, à autorregulação comportamental, ao valor da tarefa, à ansiedade, às rotinas de estudo, às atribuições para o sucesso e insucesso e às relações interpessoais e de integração social.

1.2. Variáveis associadas aos estudantes

Estudos revelam que variáveis pessoais dos estudantes impactam significativamente a qualidade da sua aprendizagem. Elas podem estar relacionadas a aspectos cognitivos: atenção, memória, raciocínio e resolução de problemas. (Araújo & Almeida, 2015; Lemos & Almeida, 2015). Estudos indicam que o desempenho escolar tende a cair, ao longo da escolaridade. Pode-se dizer, então, que, à medida que os alunos avançam nos anos escolares, outros aspectos, além dos cognitivos, assumem relevância na explicação do sucesso escolar (Lemos *et al.*, 2015). Nesse sentido, é consensual que as variáveis não-cognitivas ou motivacionais (autoconceito, autoestima, autoeficácia, atribuições da causalidade) as percepções de competência e a inteligência emocional, dentre outras, também estão associadas ao rendimento escolar. Nesse sentido, os estudantes aprendem mais e melhor quando estão envolvidos e motivados com sua aprendizagem e quando se sentem competentes para aprender (Almeida & Araújo, 2014; Lemos & Almeida, 2015).

Conforme Faria (2015), há diversos aspectos que interferem na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, considerados como fontes de desmotivação, obstáculos ao desempenho escolar satisfatório ou fontes de fracasso escolar. Dentre eles, destaca-se a concepção pessoal de inteligência, a qual pode ser fixa ou incremental. A fixa

corresponde a crença de que a inteligência é um traço global e estável, limitado em quantidade e incontrolável. Já a incremental consiste em um conjunto dinâmico de competências e conhecimentos, controlável e passível de ser desenvolvido. Ribeiro *et al*. (2006) acreditam que os conhecimentos prévios assumem um relevante papel na explicação do sucesso escolar, dentre outras variáveis pedagógicas e psicológicas. Portanto, para esses autores, ter sucesso escolar implica um conjunto abrangente de competências individuais que vão além da competência acadêmica.

Pesquisas relacionadas à autoeficácia, crença do indivíduo em sua capacidade para realizar tarefas específicas (Bandura, 1989), revelam que essa variável exerce muita influência para o comportamento do indivíduo em direção ao sucesso escolar, uma vez que determina se um comportamento será iniciado, quanto esforço o aluno dispenderá e por quanto tempo persistirá na realização de uma determinada tarefa. Além disso, a autoeficácia está associada aos comportamentos estratégicos para a resolução de problemas (Boruchovitch, 1994). Já as atribuições de causalidade representam crenças acerca das causas de um evento. Elas desempenham um papel fundamental na motivação e na afetividade. Portanto, também estão fortemente relacionadas ao desempenho escolar (Martini & Del Prette, 2005).

Outro aspecto não-cognitivo que pode influenciar o desempenho escolar é o autoconceito. Esse constructo psicológico corresponde ao conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo, o que determina como ele se sente e orienta as suas ações (Peixoto & Almeida, 2011). Segundo Santos e Primi (2014), pesquisas revelam que competências e habilidades como persistência, responsabilidade, cooperação, organização, foco, confiança, motivação, capacidade de controlar a ansiedade e outras emoções exercem impacto expressivo sobre o desempenho dos indivíduos na escola, sendo tão importantes quanto as habilidades cognitivas para a obtenção de bons resultados.

Na perspectiva de Sternberg (1990, 2005a, 2005b), as fontes de sucesso que promovem a aprendizagem são: motivação, controle dos impulsos, persistência e perseverança, uso das capacidades corretas, capacidade de transformar o pensamento em ação, orientação para o resultado, capacidade de terminar as tarefas e iniciar projetos, atribuições adequadas de culpa, controle da pena de si próprio, dependência ou independência equilibradas, flexibilidade em ultrapassar limites pessoais, concentração, gerenciamento de tempo, capacidade de distinguir o que é mais importante,

autoconfiança. Para Dembo e Seli (2008), existem importantes componentes que influenciam o desempenho acadêmico e a autorregulação dos estudantes, quais sejam: a motivação, as estratégias de aprendizagem, o gerenciamento do tempo, o ambiente físico e social e o monitoramento da própria performance. Os autores acreditam que alunos que aprendem com sucesso apresentam um grande número de ferramentas para tornar as atividades escolares mais fáceis e para aumentar a possibilidade de desempenho satisfatório.

Estudos também revelam que o componente emocional estabelece relação com o sucesso escolar (Silva & Duarte, 2012). Conforme Rego e Fernandes (2005), as aprendizagens de sucesso e os desempenhos satisfatórios são decorrentes da sinergia entre aptidões racionais e emocionais. Pekrun *et al.* (2002) esclarecem que as emoções podem impactar a aprendizagem e o desempenho dos alunos, influenciando a sua motivação e esforço necessários para realizar uma determinada tarefa. Essas emoções estão significativamente relacionadas não só à motivação, mas também às estratégias de aprendizagem, a aspectos cognitivos, à autorregulação, a objetivos acadêmicos e à personalidade. Porém, as emoções relacionadas ao contexto escolar, como tristeza e raiva, não vêm sendo objetos de estudo tão frequentes no campo da Psicologia Educacional, como a ansiedade.

Além de todas as variáveis mencionadas anteriormente, destacam-se as estratégias de aprendizagem, a compreensão em leitura e a regulação emocional. Pesquisas revelam que estudantes que recorrem às estratégias de aprendizagem apresentam um rendimento escolar satisfatório (Loranger, 1994; Moura, 1992; Oliveira, 2008). Ademais, a utilização adequada de estratégias de aprendizagem, processo mediador do sucesso escolar, pode favorecer a compreensão autorregulada da leitura, nas diferentes áreas do conhecimento (Boruchovitch, 2010). Por fim, nessa mesma direção, Turner e Husman (2008) acreditam que a regulação emocional pode contribuir para o sucesso escolar, já que promove o ajuste das emoções estressantes. Segundo Dembo (1994), modelos de processamento da informação foram desenvolvidos por psicólogos cognitivos, tanto para explicar como os seres humanos adquirem, transformam, armazenam e utilizam uma determinada informação, quanto para esclarecer o papel das estratégias de aprendizagem nesse processo.

1.3. A contribuição da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação: estratégias de aprendizagem e compreensão leitora

Há diversas e diferentes teorias que explicam o aprendizado humano. Uma das maneiras de se compreender a maneira pela qual uma informação pode ser adquirida ou perdida é por meio do sistema de processamento da informação. É importante considerar que os estudos nessa linha têm contribuído para melhor compreensão do funcionamento cognitivo (Gomes, 2008a). Na década de 1970, com a finalidade de se explicar a cognição humana, ampliaram-se as ideias sobre o processamento da informação, considerando o funcionamento da mente humana similar ao de uma máquina. Essa concepção de aprendizagem esclarece que a mente processa e armazena todas as informações e impressões adquiridas do meio. Os pesquisadores do processamento humano da informação acreditam, também, que há uma interação entre fatores contextuais e internos no processo de aprendizagem (Bzuneck, 2010).

Assim, o sistema de processamento da informação é utilizado para identificar como o ser humano armazena, codifica e recupera informações. O armazenamento corresponde ao processo de guardar informações na memória. Já a codificação representa as mudanças das informações antes de seu armazenamento, visto que não são guardadas da mesma forma que são apresentadas ao indivíduo. A recuperação diz respeito ao processo de lembrar ou encontrar informações previamente armazenadas (Dembo & Seli, 2008). Portanto, para esses mesmos autores, a aprendizagem envolve a aquisição de informação na memória de longo-prazo, um componente da memória que mantém o conhecimento e as habilidades por um longo período de tempo. Apesar disso, o ser humano pode acabar se esquecendo do que aprendeu ou do que considerou ter aprendido. Estratégias específicas utilizadas para armazenar informação na memória de longo-prazo aumentam a probabilidade de uma informação ser relembrada. Em outras palavras, a maneira pela qual o indivíduo aprende determina se ele conseguirá ou não recorrer a determinada informação, após um período de tempo.

Para a Psicologia Cognitiva e a Teoria do Processamento de Informação, durante a aprendizagem, o sujeito mantém-se ativo, ao elaborar, organizar, armazenar, recuperar e transferir os conhecimentos, ou seja, utilizar o que foi aprendido. Isso não ocorre de forma automática, mas sim por um processo de controle executivo, o qual utiliza diferentes recursos e funções. Esse processo exerce influência também sobre a recepção de dados, as fases de processamento da informação, a atenção, a elaboração e

organização de informações, além da transferência destas da memória de curto prazo para a de longo prazo (Baddeley, 2006). Nesse contexto, as estratégias de aprendizagem são consideradas recursos importantes aos quais o estudante pode recorrer no momento do estudo, com a finalidade de maximizar a recuperação e a utilização de uma determinada informação (Oliveira *et al.*, 2009a). No contexto escolar, as estratégias de aprendizagem têm como finalidade subsidiar o aluno, para que ele possa controlar o seu sistema de processamento da informação. Com isso, o estudante pode melhorar o aproveitamento de sua aprendizagem e favorecer o seu desempenho escolar (Boruchovitch, 1999).

Ainda, a Psicologia Cognitiva tem procurado, no decorrer dos anos, entender e descrever os mecanismos que favorecem a compreensão textual, já que a análise desse processo pode proporcionar a identificação das variadas operações elementares e complexas que nele intervém (Silva & Santos, 2004.) O conhecimento do aspecto psicológico e cognitivo da leitura é importante, já que revela quais são os obstáculos referentes à compreensão de um texto, o que torna o processamento da informação mais difícil. Ademais, esse conhecimento favorece o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender um texto (Kleiman, 2004). Nesse sentido, pode-se dizer que o ato de ler corresponde ao processamento da informação do texto escrito, com a finalidade de realizar a sua interpretação (Colomer & Camps, 2002). Dessa forma, as estratégias de aprendizagem, a compreensão leitora, assim como as estratégias de leitura, serão abordadas em seguida.

1.4. Estratégias de aprendizagem: alguns conceitos e classificações

A aprendizagem de qualidade deve ocorrer, por intermédio de métodos e recursos que promovam a iniciativa e a responsabilidade do aluno, o qual deve assumir um papel ativo nesse processo (Almeida, 2002). Nesse sentido, cabe destacar o papel das estratégias de aprendizagem, as quais são recursos reforçadores da aprendizagem. Elas instrumentalizam o estudante, de forma que possa diversificar as formas de estudar. Por intermédio delas, o aluno pode se autoavaliar e apresentar melhorias no seu desempenho escolar (Oliveira *et al.*, 2009a). Cabe ressaltar, nesse contexto, que as estratégias de aprendizagem são englobadas num processo autorregulatório, já que considera a reflexão consciente que o aluno realiza ao explicar os problemas com os quais se depara e ao tomar decisões, como se estivesse mantendo um diálogo constante

consigo mesmo (Lopes da Silva & Veiga Simão, 2004). Com isso, o papel que as estratégias de aprendizagem exercem para uma aprendizagem efetiva e para a autorregulação tem sido cada vez mais levado em consideração pelos educadores (Boruchovitch, 1999).

Além disso, pesquisas recentes, realizadas no âmbito da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação, revelam a importância das estratégias de aprendizagem no ato de aprender, já que são recursos que apoiam o processamento da informação, favorecendo a aquisição, o armazenamento, a recuperação e a utilização da informação. Indicam, pois, que tais recursos podem favorecer a aprendizagem e beneficiar o desempenho acadêmico (Boruchovitch & Santos, 2006; Lenz, 2006; Oliveira *et al*., 2009a). Pozo (1996) esclarece que tais recursos são considerados processamentos cognitivos, os quais agem de forma integrada e intencional, viabilizando o rendimento escolar. Entretanto, cabe salientar que, apesar de tais estratégias serem recursos relevantes para uma aprendizagem de qualidade, não são suficientes para o sucesso escolar, uma vez que inúmeras variáveis psicológicas e motivacionais, como atribuições da causalidade para o sucesso ou fracasso escolar, autoconceito, crenças de autoeficácia, motivação, entre outros fatores são tão determinantes quanto à utilização efetivas dessas estratégias (Boruchovitch, 1993; 1994; Cruvinel & Boruchovitch, 2004).

De acordo com a literatura, há uma série de definições para as estratégias de aprendizagem. Em linhas gerais, as estratégias de aprendizagem representam técnicas utilizadas para se adquirir informação. Permitem que o estudante processe, organize, retenha e recupere uma determinada informação. São consideradas como processos conscientes utilizados pelo aluno, a fim de se executar uma determinada tarefa de aprendizagem e atingir os seus objetivos (Da Silva & De Sá, 1997; Woolfoolk, 2000). Lopes da Silva e Veiga Simão (2004) ressaltam que consistem em diversos processos mentais que permeiam e facilitam a aprendizagem escolar. Dessa forma, salienta-se que tais estratégias se situam num nível bem distinto das técnicas de estudo, as quais correspondem somente a recursos utilizados para se ter sucesso em algumas tarefas específicas do currículo e possibilitar o êxito nas aulas. As mesmas autoras definem as estratégias de aprendizagem como instrumentos que favorecem a autorregulação da aprendizagem, visto que envolvem processos de tomada de decisão, aos quais o estudante pode recorrer para completar uma determinada tarefa ou atingir o seu

objetivo, conforme a situação educativa na qual está inserido. Para isso, o aluno precisa saber que estratégias escolher, como, quando e onde deve aplicá-las.

É possível se identificar, na literatura, diversas classificações das estratégias de aprendizagem. De acordo com Boruchovitch (1999), Dembo (1994), Garner e Alexander (1989), as estratégias de aprendizagem podem ser divididas em dois grandes grupos: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas referem-se a comportamentos e pensamentos que impactam o processo de aprendizagem de forma que a informação possa ser processada e armazenada com eficiência. Dembo (1994) considera que estratégias metacognitivas correspondem a procedimentos a que o indivíduo recorre para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento. São consideradas mais complexas, já que envolve administração do processo, autoconhecimento, conhecimento das atividades acadêmicas, a decisão de qual estratégia deve ser utilizada, o momento adequado para se apropriar de cada uma delas e, por fim, uma possível mudança de estratégia, dependendo do desempenho em uma determinada tarefa.

Para esse autor, dentre as principais estratégias metacognitivas, destacam-se as de planejamento, as de monitoramento e as de regulação da aprendizagem. As estratégias de planejamento podem ser observadas quando o aluno estabelece objetivos para estudar um determinado conteúdo. As de monitoramento estão relacionadas à percepção do estudante em relação à sua aprendizagem. Por meio delas, pode determinar quando deverá realizar pausas, levantar hipóteses, acelerar ou diminuir a velocidade de leitura e retomar trechos que não ficaram claros. Já as estratégias de regulação dizem respeito à avaliação do próprio desempenho e a decisão de modificar ou não as estratégias de aprendizagem utilizadas no ato de aprender, dependendo do rendimento em uma determinada tarefa. Ressalta-se que, para que haja um aprendizado completo, é importante que as estratégias cognitivas e metacognitivas ocorram de maneira integrada. Isso significa que, mesmo que o estudante se aproprie dos recursos que pode utilizar para efetivar a sua aprendizagem, caso não planeje, monitore e regule o seu aprendizado, certamente não obterá o êxito pretendido.

Dansereau e seus colaboradores (1979) estabeleceram uma diferença entre as estratégias primárias e as de apoio. Para esses autores, as estratégias primárias são utilizadas diretamente sobre o conteúdo a ser aprendido, permitindo a organização, a integração e a elaboração de informações por parte do indivíduo. Já as de apoio dizem

respeito à manutenção de um estado interno do sujeito, o qual seja favorável à aprendizagem.

De acordo com Weinstein e Mayer (1985), citados em Boruchovitch (1993, 1999), há cinco categorias gerais das estratégias de aprendizagem: elaboração, ensaio, organização, monitoramento e as afetivas. As de ensaio envolvem repetir para si mesmo, por meio da fala ou da escrita, o conteúdo a ser aprendido. As de elaboração-reescrita, resumo, criação de analogias, anotações, elaboração de perguntas e respostas - consistem no estabelecimento de relações entre o conteúdo a ser aprendido e o antigo e familiar ao estudante. As de organização relacionam-se à estruturação do conteúdo a ser aprendido, por meio do estabelecimento de relações e hierarquia entre conceitos, o que pode ser realizado por meio de diagramas, rede de conceitos, transformação de um texto em tópicos. Já as de monitoramento - auto-questionamento sobre a compreensão, tomada de decisão, estabelecimento de metas e acompanhamento do progresso, modificação de estratégias – tornam possível que o indivíduo tenha consciência do seu processo de aprendizagem. Por fim, as estratégias afetivas dizem respeito à diminuição de sentimentos desagradáveis, os quais podem impactar a aprendizagem, tais como o controle da ansiedade, a manutenção da motivação, atenção e concentração e o planejamento de tempo.

Outra categorização foi estabelecida por Zimmerman e Martinez-Pons (1986). Conforme os autores, as estratégias de aprendizagem podem ser divididas da seguinte forma: autoavaliação, automonitoramento, organização e transformação, planejamento e seleção de metas, busca e registro de informações, organização do ambiente, busca de ajuda, revisão, ensaio, memorização.

Já Pozo (1996) utiliza duas classificações distintas para se referir às estratégias de aprendizagem: as de processamento superficial e as de processamento profundo. As estratégias de processamento superficial relacionam-se à memorização e à reprodução de conteúdo, com a finalidade de processar a informação. Dizem respeito às características físicas e estruturais dos estímulos. Já as estratégias de processamento profundo correspondem a significação, ao estabelecimento de relações e a compreensão de conceitos e princípios do objeto de aprendizagem. O mesmo autor considera que as estratégias de aprendizagem também podem ser classificadas como associativas e de reestruturação. As associativas consistem em sublinhar, destacar, copiar, repetir em voz alta, sem modificar o conteúdo original, o que promove a recordação literal do objeto de

estudo. As de reestruturação, que podem ser simples ou complexas, requerem estratégias de elaboração e organização. Têm como objetivo estabelecer um significado comum entre os conteúdos estudados. As simples correspondem ao significado externo da aprendizagem, como o estabelecimento de palavras-chave. Já as complexas, consideradas mais sofisticadas, relacionam-se aos sentidos estabelecidos ao objeto de aprendizagem, o que pode ser exemplificado pela elaboração de uma rede de conceitos.

Diante desse vasto repertório de estratégias de aprendizagem, salienta-se que não basta o estudante conhecer simplesmente tais recursos que podem favorecer o seu ato de aprender. Ele precisa saber selecionar, adequadamente, a estratégia mais apropriada para aprender conteúdos específicos, dos variados componentes curriculares. Com isso, certamente, terá mais chance de alcançar o sucesso (Boruchovitch, 1999; Bzuneck, 2010).

O uso eficiente de estratégias de leitura - cognitivas e metacognitivas - também tem sido associado a um desempenho mais satisfatório na compreensão de textos em todos os níveis de escolarização e nas mais variadas áreas do conhecimento (Brandão & Spinillo, 1998; Dembo & Seli, 2008; Piovezan & Castro, 2008; Solé, 1998). Dada a importância da habilidade de compreensão leitora, portanto, cabe estudar o processamento da leitura (Kleiman, 2007), o que também está relacionado ao desempenho dos alunos.

1.5. Compreensão leitora: o processamento da leitura e as estratégias de leitura

Como vivemos em sociedade letradas, a leitura representa um instrumento essencial para os indivíduos que nela estão inseridos, já que grande parte das informações são transmitidas por meio de textos verbais. O ato de ler, primordial para a formação social e cognitiva do sujeito, exerce, portanto, um papel bastante importante para o sistema escolar, o qual visa ensinar conceitos, por intermédio de práticas que requerem essa habilidade (Santos *et al*., 2002); dessa forma, é grande o empenho dos estudiosos em descrever os processos envolvidos nessa atividade (Pereira, 2008).

Colomer e Camps, (2002) e Solé (1998) abordam a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer uma finalidade. Ainda, pode ser considerada o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Assim, os indivíduos que não compreendem os textos que leem acabam sendo excluídos de

situações sociais que requerem o domínio da linguagem escrita. Essa habilidade representa um fenômeno de investigação de diversas áreas do conhecimento, já que abrange fatores orgânicos, socioculturais, afetivos, pedagógicos, linguísticos e cognitivos. Envolve também o leitor, o texto, a interação entre leitor e texto, o conhecimento prévio –enciclopédico e linguístico – do leitor e o processamento cognitivo da informação linguística (Siqueira & Zimmer, 2006). A leitura é considerada, então, um processo dinâmico que exige uma interação entre os diversos processos cognitivos (Kleiman, 2004; Oliveira *et al.*, 2009a). Dessa maneira, como o processamento da leitura envolve variados elementos e diferentes processos do funcionamento mental, também tem sido focalizado por muitos autores (Gomes, 2008a).

Segundo Graesser e Britton (1996), somente a partir de estudos realizados no âmbito das últimas quatro décadas, em um notável esforço nas tentativas de compreensão dos processos mentais de leitura, surgiram modelos teóricos de descrição, considerando desde a fase de recepção e percepção do estímulo visual até as etapas de construção e reconstrução de sentido.

Colomer e Camps (2002) revelam que, para se entender como os mecanismos de compreensão textual agem, isto é, como uma nova informação é integrada à representação mental do sujeito, a Psicologia Cognitiva e as Teorias da Informação apropriaram-se da noção de esquema. Essa noção, que representa as estruturas que o sujeito constrói ao longo de sua vida em contato com o ambiente e que organizam o seu conhecimento, foi utilizada por Bartlett e Piaget, nas décadas de 1920 e 1930 e foi recuperada pela Psicologia Cognitiva para descrever como se dá o processamento da informação. Os esquemas de conhecimento que o indivíduo vai construindo são utilizados para prever, comparar e interpretar informações, o que o faz construir a sua visão particular de mundo. Dessa forma, o conhecimento vai se organizando a cada vez que se recebe uma nova informação, numa espécie de sistema de redes inter-relacionadas. Para que a nova informação seja compreendida, ela deve ser integrada aos esquemas preexistentes, estabelecendo relação com eles e provocando uma reestruturação do sistema de conexões anterior. Nesse sentido, as autoras acreditam que a compreensão de textos e a lembrança de uma determinada informação dependem do domínio de estruturas de conhecimento adequadas e da habilidade que o leitor desenvolveu para processá-las ao longo de sua vida.

Ao analisar o aspecto cognitivo da leitura na perspectiva do processamento da informação, Kleiman (2004) sustenta que o ato de ler inicia-se com a percepção do material linguístico e se finaliza com os mecanismos de agrupamento do material lido em unidades sintáticas. Essa etapa é chamada de fatiamento, a qual precede a interpretação semântica, processo que envolve a memória, a inferência, isto é, as funções superiores necessárias para se dar sentido ao texto. O processamento do objeto ocorre por intermédio dos olhos, os quais possibilitam a percepção do material lido. Tal material é transferido para a memória de trabalho que o estrutura em unidades significativas. A memória intermediária ajuda a memória de trabalho, já que torna acessíveis conhecimentos importantes para a compreensão de um determinado texto, os quais estão presentes na memória de longo prazo. A seguir, a Figura 1, de forma simplificada, apresenta os principais mecanismos presentes no processamento de um texto.

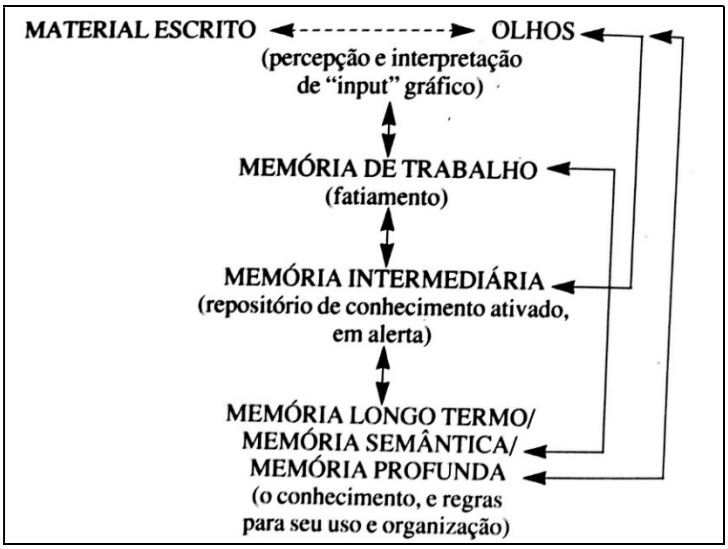

Fig. 1. Principais mecanismos presentes no processamento de um texto segundo Kleiman (2004, pág. 3).

Ao estruturarem uma teoria para descrever os processos cognitivos envolvidos na compreensão de textos, Kintsch e Van Dijk (1978) apontam que os leitores elaboram uma macroestrutura mental do texto, que corresponde a uma descrição semântica de seu conteúdo, um resumo sobre o tema e a seleção de suas principais ideias, o que ocorre quando o leitor processa o sentido geral do texto. Nesse sentido, a compreensão seria um processo pelo qual é possível elaborar a macroestrutura do texto, estrutura mais geral de significado, por intermédio da microestrutura, que corresponde às representações semânticas (proposições) que são estabelecidas pelas sentenças ou sequência de sequências de um texto. Entretanto, o processamento de um texto é feito

sequencialmente – em ciclos, devido às limitações da memória de trabalho. Dessa forma, o leitor vai construindo a compreensão aplicando macrorregras – de omissão, generalização e construção- a cada uma das proposições do texto, que consistem em estratégias de síntese. Esse processo ocorre da seguinte forma: se o leitor encontra proposições consideradas redundantes, descarta-as (omissão); caso se depare com informações que possa categorizá-las, isto é, generalizá-las, aplica a macrorregra de generalização; se encontra uma sequência de informações que podem ser agrupadas, mas não há uma proposição a eles, o leitor as constrói, por meio da macrorregra de construção. Os autores advertem, no entanto, que a formação da macroestrutura de um texto depende da finalidade estabelecida para a cada leitura e dos conhecimentos prévios de cada leitor. Assim, tende-se a caracterizar a leitura pela integração de informações, o que depende, geralmente, do uso de estratégias, como a ascendente (*bottom-up*); a descendente (*top-down*) e a integradora (Kintsch & Van Dijk, 1978)

Nessa mesma direção, Souza e Rodrigues (2008) afirmam que as bases dialéticas sobre as quais esses modelos se desenvolveram tornaram possível identificar dois extremos teóricos: a teoria ascendente e a descendente. A primeira corresponde a um processo linear que, por meio do *imput* visual, o leitor vai progressivamente de unidades menores do texto até o sentido; assim, sob essa perspectiva, a compreensão se daria como resultado da leitura (Kato, 1985; Souza & Rodrigues, 2008). A teoria descendente foca-se na capacidade de realizar inferências e no conhecimento prévio do leitor sobre o assunto que está lendo, os quais são fundamentais para fazer predições sobre o que o texto quer dizer, utilizando os dados visuais apenas para reduzir as incertezas (Kato, 1985; Siqueira & Zimmer, 2006; Solé, 1998).

Brandão e Spinillo (1998) acrescentam que a compreensão de textos consiste em uma atividade de solução de problema, já que corresponde a uma tradução de palavras em conhecimento e em informação, processo este de natureza cognitiva e linguística. As autoras acreditam que há habilidades gerais relacionadas à compreensão de textos (orais ou escritos), quais sejam: a construção de significados, o estabelecimento de relações entre os enunciados, integrando as informações neles presentes e aos demais que compõem o texto, a realização de inferências, o reconhecimento e a seleção de informações importantes e a ativação dos conhecimentos de mundo e linguísticos. Nessa mesma direção, Siqueira e Zimmer (2006) esclarecem que a leitura pode ser considerada um enigma cognitivo. Cognitivo, uma vez que se relaciona ao

conhecimento e à aprendizagem e a compreensão de um texto ocorre por meio do cérebro do leitor. Enigma, porque ainda há muito a se desvendar, apesar dos grandes avanços das pesquisas.

Gomes (2008b) acrescenta que a compreensão leitora representa um processo complexo de representação mental, que envolve mais do que raciocínio, memória, estímulo sensorial e decodificação/codificação. Ler é um processo de construção de significados e depende dos objetivos do leitor, das suas expectativas, das experiências e vivências anteriores, entre outros fatores. Os conhecimentos prévios referem-se principalmente ao conhecimento de mundo e não somente aos processos grafofônicos, à estrutura e aos usos sociais dos diferentes tipos de texto do sistema linguístico. Conforme essa autora há três níveis de interpretação de um texto. No primeiro, a estrutura de superfície, estão representadas as palavras e as relações sintáticas e semânticas entre elas. No segundo, a microestrutura ou base do texto, é representado o significado, num conjunto de proposições ligadas entre si. Esse nível também comporta ainda a macroestrutura, diferente num texto narrativo, informativo, argumentativo, poético entre outros. O terceiro nível, o de maior complexidade, corresponde às situações a que o texto se refere, isto é, aos aspectos de mundo descritos nele e não à sua estrutura linguística.

Conforme a concepção de leitura interativa, como uma atividade de produção de sentido altamente complexa, baseada na interação autor-leitor- texto, Koch e Elias (2014) consideram que o ato de ler concretiza-se com base nos elementos linguísticos que se encontram na superfície textual e na organização do texto. Entretanto, esse processo exige a mobilização de diversos tipos de conhecimentos – linguístico, enciclopédico e interacional - os quais se mantêm armazenados na memória. Por meio do conhecimento linguístico - lexical e gramatical- é possível compreender a organização do material linguístico na superfície do texto, o uso de recursos de coesão textual para se estabelecer relações entre os elementos do texto, a seleção lexical adequada ao contexto. O conhecimento de mundo, que abrange as vivências pessoais e os eventos situados no espaço e no tempo, também exerce um importante papel na construção de sentidos. Por fim, o conhecimento interacional, a interação do leitor com o texto por meio da linguagem, também favorece o processamento da leitura.

Pode-se dizer, portanto, que a leitura é considerada um objeto de ensino e um meio de aprendizagem (Gomes & Boruchovitch, 2011), exercendo um papel bastante

importante para o sistema escolar, (Santos *et al*., 2002) e favorecendo um percurso favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento (Gomes & Boruchovitch, 2009). Para se compreender um texto efetivamente, é necessária a presença de um sujeito ativo que o analise de acordo com os seus objetivos preestabelecidos, utilizando também de seu conhecimento prévio e um repertório de estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas que favoreçam a extração do significado daquilo que se lê (Dembo & Seli, 2008; Solé, 1998).

1.5.1. Estratégias de leitura

O leitor autônomo aprende por meio dos textos que lê, interroga-se sobre a sua própria compreensão, estabelece relações entre o que está lendo e o seu repertório pessoal, questiona o seu conhecimento e o altera e realiza generalizações para transferir o que aprendeu com a leitura para distintos contextos nos quais está inserido (Brasil, 1998; Kato, 1985; Solé, 1998). Segundo Duke e Pearson (2008), os leitores proficientes são ativos durante a leitura, apresentam objetivos claros para ela e analisam se o texto atende os seus objetivos iniciais; realizam predições sobre o que ainda lerão; realizam a leitura de forma seletiva, isto é, o que devem ler cuidadosamente, o que devem ler rapidamente, o que não devem ler e o que devem reler; constroem, revisam e questionam o conteúdo conforme leem; tentam determinar o significado de palavras e conceitos desconhecidos e têm facilidade para lidar com inconsistências ou lacunas durante a leitura; monitoram o seu entendimento do texto, realizando ajustes quando necessário; leem os variados tipos de textos de forma diferente. Ressalta-se que esse processo interno, que deve garantir que o leitor compreenda todos os tipos de texto que se a ler, deve ser ensinado (Solé, 1998).

Esse leitor proficiente dispõe de inúmeros procedimentos para alcançar seu objetivo e, se um não deu certo, outros serão ensaiados e empregados. Essa riqueza de recursos permite que o ato de ler torne-se uma atividade consciente, reflexiva e intencional. Pode-se dizer, assim, que esses recursos favorecem a compreensão leitora e promovem o aprender a aprender. Dessa forma, quando a leitura é realizada de maneira produtiva e eficaz, sendo avaliada pelo próprio leitor constantemente, ela se torna uma atividade metacognitiva (Kato, 1985; Solé, 1998). Kopcke (1997) acredita que, ao desenvolver habilidades metacognitivas, o leitor torna-se apto a monitorar as suas ações durante a leitura: planejar, orientar-se, rever e avaliar as estratégias utilizadas a fim de

compreender o texto (Dembo & Seli, 2008). Assim, pode-se dizer que há estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas para apoiar o processo de ler, favorecendo a compreensão leitora (Dembo & Seli, 2008).

Para Kleiman (2004) e Solé (1998), as estratégias de leitura são consideradas procedimentos de ordem elevada, ou operações regulares, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo. Dessa forma, portanto, podem ser classificadas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas correspondem às operações inconscientes que o leitor utiliza para atingir um determinado objetivo de leitura. Já as estratégias metacognitivas consistem nas operações conscientes, utilizadas para a desautomatização das estratégias cognitivas. Por meio das estratégias metacognitivas, o leitor estará apto a avaliar frequentemente a própria compreensão e estabelecer um objetivo para a sua leitura. Com isso, conseguirá se autoavaliar e dizer quando não está compreendendo um texto e para que está realizando determinada leitura (Kato, 1985; Kleiman; 2004).

Duke e Pearson (2008) identificaram seis tipos de estratégias de leitura que colaboram com o processo de compreensão, quais sejam: a predição, o pensar em voz alta, a estrutura do texto, a representação visual do texto, o resumo e o questionamento. A predição representa o ato de antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento prévio com a finalidade de facilitar a compreensão. O ato de pensar em voz alta é a verbalização do pensamento do leitor enquanto realiza a leitura. A análise da estrutura textual consiste em um procedimento auxiliar para compreensão e recordação do conteúdo, tais como a análise do problema, do tema, dos personagens do texto lido. A representação visual do texto corresponde à imagem mental do conteúdo, as quais auxiliam os leitores a organizar e a lembrar das informações presentes no texto. O resumo do texto ajuda o estudante a compreendê-lo de forma global, já que requer a seleção de suas informações mais relevantes. Questionar o texto auxilia a reflexão e consequentemente no entendimento de seu conteúdo.

Ademais, pode-se considerar que as estratégias de leitura englobam três momentos distintos: o antes, o durante e o após a leitura. Antes da leitura, o leitor estratégico tende a pensar a respeito da finalidade ou necessidade de se ler um determinado texto; relacionar as informações do texto com as suas crenças ou conhecimentos prévios sobre o assunto; examinar ligeiramente o texto inteiro, assim como a sua estrutura (cabeçalhos, títulos, subtítulos); após breve exame, levantar hipóteses sobre o conteúdo a ser lido. Durante a leitura, fase de monitoramento e de previsão, o leitor autônomo

sublinha as ideias ou palavras principais do texto; realiza anotações; cria imagens mentais de conceitos ou fatos presentes no texto; estabelece relações entre as informações presentes no texto com suas crenças ou conhecimentos prévios; pensa sobre as implicações relacionadas ao assunto do texto; interrompe momentaneamente a leitura para avaliar se compreendeu ou não o que leu; relê as palavras, frases e parágrafos que não entendeu; relê os trechos do texto que precederam uma palavra, frase ou parágrafo que não entendeu; continua a leitura e busca esclarecimentos quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo ou busca uma fonte externa para consulta. Em relação à fase de avaliação da leitura, destacam-se as seguintes estratégias: releitura do texto e/ou de seus pontos mais significativos, a recordação dos pontos principais do texto sem recorrer a ele; avaliação do que se entendeu do texto e retomada das partes que não foram bem compreendidas; verificação se as hipóteses iniciais foram ou não confirmadas; realização de uma paráfrase ou resumo do conteúdo lido (Dembo & Seli, 2008; Kopke, 2001; Solé, 1998).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a leitura corresponde ao processo pelo qual o leitor apresenta um papel ativo na compreensão de textos, partindo de seus objetivos, conhecimento prévio sobre o assunto e sobre o autor do texto e do seu repertório de linguagem. Dessa forma, não extrai simplesmente uma informação do texto, decodificando letra por letra e/ou palavra por palavra. Por meio de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, controla a sua leitura, tomando decisões diante das dificuldades encontradas, buscando esclarecimentos e validando as hipóteses levantadas **(**Brasil, 1998). Nessa mesma direção, Koch e Elias (2014) acreditam também que, para o leitor compreender um texto e participar ativamente na construção de sentidos, além dos conhecimentos linguísticos compartilhados pelos interlocutores, é necessário mobilizar um vasto repertório de estratégias linguísticas e cognitivo-discursivas**,** com a finalidade de se levantar hipóteses e posteriormente validá-las ou refutá-las, preencher as lacunas que o texto apresenta, considerar as pistas que o texto oferece, fazer inferências e comparações e formular questionamentos acerca do conteúdo. Com isso**,** pode-se considerar o leitor como um "estrategista", aquele que direciona e autorregula o próprio processo de leitura.

Assim, para que a compreensão de um texto ocorra, é necessário que o leitor faça uso de estratégias de leitura, o que contribui para a consecução da finalidade geral da educação, qual seja: a de que os estudantes aprendam a aprender (Boruchovitch, 2010;

Dembo & Seli, 2008; Gomes, 2008a; Solé, 1998). Levando em consideração esses aspectos, pode-se concluir que as estratégias de leitura promovem uma potencialização dessa habilidade, possibilitando aos alunos superarem dificuldades e a obterem um maior sucesso escolar. Portanto, tais estratégias podem e devem ser ensinadas ainda nas séries iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1998; Cantalice, 2004; Gomes, 2008b).

É igualmente importante para o processo de aprendizagem o aluno saber como regular as suas próprias emoções e determinar quais estratégias deve utilizar para tal, o que será abordado a seguir.

1.6. Autorregulação das emoções

Nas últimas décadas, verificou-se um aumento de estudos relacionados à regulação emocional. A fase da adolescência representa uma das fases do ciclo de vida mais importantes para tais estudos, já que as mudanças nesse período acarretam novas experiências emocionais e uma maior necessidade de utilização de estratégias de regulação emocional com eficácia (Steinberg, 2005). Ao exercer controle sobre as suas próprias emoções, o estudante pode influenciar os componentes que dela fazem parte ou até mesmo os seus antecedentes. Com isso, pode apresentar melhorias em sua aprendizagem (Pekrun, 2006).

1.6.1. Emoção: Algumas definições

O estudo da regulação emocional requer a compreensão da definição de emoções e dos processos por meio dos quais elas podem ser reguladas (Silva & Freire, 2014). As emoções são consideradas primordiais para a compreensão do comportamento e funcionamento do ser humano em todas as áreas da Psicologia (Dias *et al.,* 2008).

Ekman (2011) considera que as emoções influenciam a qualidade de vida dos seres humanos, uma vez que elas perpassam situações de trabalho, as amizades, as interações familiares e os relacionamentos íntimos. Para o autor, essas emoções podem tanto salvar vidas, quanto gerar danos, e geralmente começam de forma inconsciente. Elas podem levar o indivíduo a agir de modo apropriado, mas também levá-lo a agir de forma extrema, o que acarretará um arrependimento futuro. Elas geralmente ocorrem quando o ser indivíduo sente que algo afeta seriamente o seu bem-estar, para melhor ou pior, que está acontecendo ou prestes a acontecer.

Vaz (2009) aborda o conceito de emoções como processos multicomponenciais, que requerem múltiplos componentes para serem ativados. Tais componentes interagem em rede, contribuindo de forma determinante para a experiência de emoção. A seguir, a Figura 2 mostra a maneira pela qual ocorre uma determinada emoção.

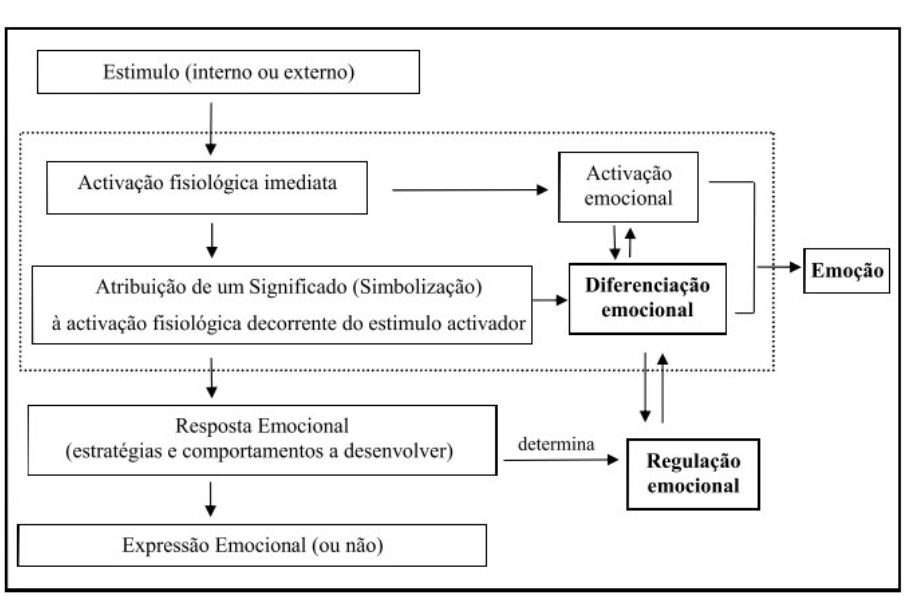

Fig. 2. Componentes que envolvem o processo emocional, conforme Vaz (2009, pág. 25).

Como se pode verificar, é necessário um estímulo inicial interno, como a memória episódica, ou externo**,** como a situação a que o indivíduo atribui atenção, para conduzir a uma ativação fisiológica imediata. Porém, esse processo ainda não se constitui em uma emoção. A emoção só será experienciada no momento em que o indivíduo atribuir um significado a essa ativação, em virtude do tipo de ativação fisiológica que experienciou, do contexto em que ocorreu, das experiências anteriores e das memórias episódicas que construiu. Esse processo denomina-se diferenciação emocional, o qual leva o indivíduo a sentir uma emoção (Vaz, 2009). Leahy *et al.* (2013) também salienta a natureza multidimensional das emoções. Os autores compreendem as emoções como um conjunto de processos, os quais nenhum, por si só, pode ser denominado como uma experiência emocional. Portanto, quando o indivíduo apresenta a emoção ansiedade, por exemplo, pode estar preocupado em não conseguir concluir uma tarefa a tempo (avaliação), o seu ritmo cardíaco pode se alterar (sensação), concentra-se em sua competência (intencionalidade), pode ter sentimentos desagradáveis em relação à vida (sentimento), apresenta-se inquieto (comportamento motor) e pode se relacionar mal com as pessoas ao seu redor (relacionamento interpessoal).

As emoções podem ser consideradas tendências de resposta comportamentais, experienciais e fisiológicas, as quais, de forma integrada, intervêm na maneira como os indivíduos reagem a situações significativas (Gross, 2002; Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994). As emoções, termos carregados de significado, podem se referir a ordem surpreendente de felicidade, da mais suave para a mais intensa, do privado ao público, do simples ao complexo e do breve ao extenso. Irritação relacionada a uma maçaneta recalcitrante, aflição em relação à morte de uma criança, raiva de injustiças sociais, diversão no que diz respeito a um programa de televisão são consideradas emoções (Gross, 1999). Ademais, as emoções podem impactar, repentinamente, a atenção, a tomada de decisão, a memória, as respostas fisiológicas e o relacionamento social dos indivíduos como alvo de modificação (Gross & Thompson, 2007). Cole *et al.* (2004) afirmam que não há um consenso sobre a natureza das emoções e cada teoria contemporânea das emoções apresenta uma definição diferente. Para esses autores, entretanto, as emoções consistem em processos poderosos, elusivos e dinâmicos. Elas têm capacidade de regular outros processos e serem reguladas.

Ainda, Dias *et al.* (2008) acreditam que existem três elementos essenciais para uma definição de emoção, de acordo com a literatura. O primeiro está relacionado às reações ou alterações fisiológicas. Isso significa que cada emoção pode apresentar o seu próprio padrão de reação fisiológica, tais como aumento da sudorese, da frequência arterial e cardíaca. O segundo corresponde a tendências para ação e inclui reações como ataque, evitamento, aproximação ou afastamento de um lugar ou de uma pessoa e mudança da postura corporal. Já o terceiro componente, o que é o mais estudado, diz respeito à experiência subjetiva de uma determinada emoção, o que pode ser exemplificado quando o indivíduo descreve o que sente quando está irritado, feliz ou decepcionado.

Bock *et al*. (2005) acreditam que as emoções representam a própria vida do indivíduo, uma espécie de linguagem em que se pode expressar percepções internas. Além disso, os autores consideram que sejam sensações que ocorrem em resposta a fatores geralmente externos; portanto, podem ser fortes, passageiras; intensas, mas não imutáveis e, muitas vezes, elas são de difícil controle. Isso significa que o que hoje pode emocionar, futuramente pode não emocionar mais. Dessa forma, é possível associar reações do organismo às emoções, as quais se pode diferenciar, tais como o choro de tristeza do choro de alegria; o riso de alegria do riso de nervoso. Emoção

também pode ser entendida como um processo de registro do significado de um evento físico ou mental, atribuído pelo próprio indivíduo (Campos *et al.*, 2004).

Lazarus (1993) entende que o que dá as emoções uma multiplicidade de análises é o fato de cada uma delas ser oriunda de uma relação entre a pessoa e a circunstância na qual está inserida. Para ele, além do estresse, há diversas outras categorias de reação relacionadas às emoções, que podem ser negativas ou positivas. As negativas podem ser representadas pela raiva, medo, culpa, vergonha, tristeza, inveja, ciúme e desgosto. Já as positivas dizem respeito à felicidade, orgulho, alívio, esperança, gratidão, compaixão e amor. Para Damásio (2000), representam adaptações que direcionam os organismos a se regularem para garantir a sua sobrevivência. Além disso, para o autor, as emoções podem ser divididas em primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância; emoções secundárias ou sociais, tais como embaraço, culpa, ciúme e orgulho e emoções de fundo, que são representadas pelo bem-estar, mal-estar, calma ou tensão. Para Almeida (1999), a emoção deve ser compreendida como um aspecto tão importante quanto à inteligência, já que representa uma ponte que liga a vida psíquica à orgânica do indivíduo.

Em termos biológicos, emoções podem ser consideradas conjuntos complexos de reações químicas e neurais, desempenhando um papel de regulador de circunstâncias vantajosas para o organismo. Em suma, o seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida. São processos determinados biologicamente e dependentes de mecanismos inatos do cérebro. As emoções são produzidas nas regiões subcorticais, começando no nível do tronco cerebral e chegando até a uma região superior do cérebro (Damásio, 2000). Já no campo da Neurociência, as emoções são compreendidas como fenômenos neuropsicológicos que organizam e motivam padrões e ações cognitivas, os quais são responsáveis por promover as respostas adaptativas oriundas do ambiente (Izard, 1992).

Por fim, Damásio (2000) estabelece uma distinção entre o termo emoção e sentimento, já que representam dois conjuntos de fenômenos distintos. Enquanto o termo sentimento é utilizado para se referir à experiência mental de uma emoção, emoção representa o conjunto de reações aos estímulos externos, as quais são, geralmente, observáveis publicamente.

1.6.2. Emoções básicas

Algumas emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis, caracterizadas por uma programação nata e genética, podem ser consideradas como emoções básicas. São elas: tristeza, alegria, raiva, medo, surpresa e nojo, as quais são consideradas essenciais para a sobrevivência do organismo (Melo, 2005). No presente estudo, as emoções básicas tristeza e raiva serão as únicas a serem apresentadas, por serem emoções que compõem as subescalas do instrumento utilizado para avaliar as estratégias de regulação emocional. Ademais, as emoções negativas, como raiva e tristeza, podem influenciar a aprendizagem, uma vez que afetam a atenção, a motivação, o uso de estratégias de aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem dos estudantes (Pekrum, 2014).

De acordo com Santos (2003), as emoções básicas podem ser também socialmente construídas. Isso ocorre, pois, ao aprender um termo para se referir a uma emoção, aprende-se conforme o jogo linguístico em que a emoção é classificada, de acordo com as regras e padrões de uma determinada cultura. Já Santos (2007) argumenta que situações extremas acarretam emoções básicas. É possível identificar, em determinadas condições, inclusive, emoções como alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância, ou emoções derivadas, como descontentamento, irritação e impaciência, entre outras. Outro fator característico das emoções básicas é o contágio dessas emoções entre os membros de um grupo, como no contexto de sala de aula. Entretanto, apesar do efeito devastador no processo interativo, não perpetuam por um longo período de tempo, visto que são substituídas por sentimentos de fundo.

No que diz respeito à tristeza, o autor Magalhães (2007), citado por Arruda (2014), acredita que esta representa uma emoção que ocasiona no indivíduo alguma mágoa, desânimo, desilusão, desamparo, desespero, desalento e melancolia. Ekman (2011) reforça que a tristeza, uma das emoções mais duradouras, pode estar relacionada a diferentes tipos de perda, tais como a rejeição de um amigo, a perda da saúde e até mesmo a perda de um objeto precioso. Estabelece também alguns sinônimos possíveis para a palavra “triste”, quais sejam: perturbado, decepcionado, abatido, desanimado, desesperado, desamparado e miserável.

Melo (2005) concluiu, após revisão de literatura, que a ativação da tristeza pode estar associada a uma inibição e diminuição da atividade cognitiva. Para essa autora, por meio da tristeza, o indivíduo pode ter a finalidade de demonstrar que um objetivo ou um

estado almejado não foi alcançado. Por desencadear comportamentos de ajuda, essa emoção pode levar o sujeito a avaliar a origem de seus problemas, a procurar suporte social e a promover o estreitamento das relações interpessoais. Ademais, a tristeza pode ser considerada uma emoção primordial para o desenvolvimento da capacidade de empatia, já que a diminuição de determinados comportamentos ou até mesmo a sua inibição dão espaço para que o sujeito se coloque na posição do outro. Pode-se dizer, também, que a tristeza está relacionada a perdas significativas, cujo significado é valorizado pelo indivíduo que a enfrentou. Ekman (2011) também acredita que a ativação da emoção tristeza é importante, visto que, ao se sentir triste, o sujeito é capaz de enriquecer a sua experiência de perda, reconstruir os seus recursos e resgatar a sua energia, de forma a encarar toda a situação que lhe causou tristeza. Ainda, conforme Arruda (2014), a tristeza ocasionada por uma perda pode acarretar consequências inalteráveis: inibir o interesse da pessoa por diversões, fixar a atenção ao que foi perdido e deixar o indivíduo sem energia por um período indeterminado de tempo**.**

Em contrapartida, a raiva é uma das emoções básicas que se relaciona com a frustração, pelo fato de não se concretizarem os objetivos almejados pelo indivíduo (Arruda, 2014). Portanto, a emoção de raiva envolve a mobilização de uma grande quantidade de energia e esforços para o alcance de um determinado objetivo. Por meio dela, há uma tendência para a ação, um movimento que impulsiona o sujeito a conquistar o que deseja. Para que a raiva seja ativada, é comum o indivíduo enfrentar algum tipo de obstáculo ou entrave diante dos seus objetivos. Pode estar associada à agressão, mas também está relacionada ao estabelecimento de uma posição de dominância numa relação e à prevenção de comportamentos agressivos, ao funcionar como emoção reguladora das relações (Melo, 2005).

Para Ekman (2011), a palavra raiva é abrangente e envolve diversas experiências afins. Há uma variedade de sentimentos de raiva, como o aborrecimento leve ou até mesmo a fúria. Há tanto diferença na força dos sentimentos, como no tipo de raiva, como o mau humor, que é uma raiva passiva, e a vingança, que é um tipo de ação furiosa cometida. Como a raiva é uma emoção difícil de ser regulada, é importante percebê-la no outro, uma vez que tal reconhecimento também favorece as relações interpessoais dos indivíduos (Arruda, 2014). Ekman (2011) acrescenta que o compromisso de manter o relacionamento com a pessoa de quem se sente raiva pode motivar o sujeito a controlar a sua emoção, impedindo que ela cresça e se transforme em

fúria. Por exemplo, se a pessoa por quem se sente raiva mantém um relacionamento próximo, com um amigo, cônjuge ou filho, independentemente da sua atitude negativa, ela tende a regular a raiva por acreditar que, caso não controlada, possa causar danos irreversíveis a esses relacionamentos.

Silva (2011), ao citar Izard (1991), afirma que a raiva pode se manifestar, por meio de comportamentos caracterizados pela violência verbal - com gritos, insultos, ameaças - e pela violência física, como os casos de agressões. No âmbito cognitivo, a raiva pode se manifestar pela falta de autocontrole ou dificuldade de se manter a calma. Além disso, a frustração e indignação podem dar lugar a ruminações cognitivas definitivas, acarretando o desenvolvimento de obsessões.

Ressalta-se que, ao longo do desenvolvimento do ser humano, experiências desagradáveis, as quais estão permeadas por emoções como tristeza e raiva, exercem um papel essencial para que a pessoa alcance estabilidade emocional, caso o ambiente social também possa responder adequadamente (Macedo & Sperb, 2013). Desse modo, pode-se dizer que ter a habilidade de se identificar e estabelecer diferenças entre as emoções, assim como compreender a sua função e avaliá-las, é fundamental ao indivíduo para uma compreensão e regulação emocional ajustadas. Embora a aquisição dessas habilidades represente uma tarefa importante do desenvolvimento, considera-se que infância e a adolescência sejam os períodos mais críticos para essa aprendizagem (Reverendo, 2011).

1.6.3. Autorregulação emocional: uma breve conceituação

Pesquisas relacionadas ao tema regulação emocional revelam que o controle das emoções é importante para os processos adaptativos, para o bem-estar e funcionamento do ser humano, o que pode favorecer o processamento da informação e a aprendizagem (Cruvinel, 2009; Ochsner & Gross, 2005; Thompson, 1994).

Apesar de as emoções se modificarem conforme a situação em que ocorrem e serem úteis na resolução de dificuldades, podem também gerar elevado mal-estar, particularmente quando o contexto físico e social em que o indivíduo está inserido é diferente do esperado. Assim, a regulação emocional deve ocorrer nos momentos em que as emoções não são compatíveis com a situação. Por meio dela, o indivíduo tenta regular os seus estados emocionais, com a finalidade de adaptá-los às suas necessidades

e aos seus objetivos pretendidos (Vaz, 2009). Segundo a mesma autora, após o processo de diferenciação emocional, o indivíduo decide expressar ou não as suas emoções, por meio do processo de regulação emocional.

A regulação emocional é compreendida por Thompson (1994) como um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos, os quais iniciam, mantêm, modulam e alteram a ocorrência, a intensidade e a duração dos estados afetivos internos e dos processos fisiológicos. Tais processos também auxiliam os indivíduos a atingir os seus objetivos pessoais, já que os apoia para lidar com os seus estados emocionais e para utilizar diferentes tipos de estratégias, de acordo com as suas metas pessoais.

Gross (1998) afirma que a regulação emocional refere-se aos processos pelos quais os indivíduos influenciam as suas próprias emoções, o que inclui o momento em que as apresenta, como as experiencia e como as expressa. Envolve a iniciação de uma nova emoção ou uma alteração de uma atual resposta emocional, por meio da ação de processos regulatórios (Ochsner & Gross, 2005). Esses processos podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes e podem interferir em um ou mais pontos do processo gerador das emoções (Gross, 1998; Ochsner & Gross, 2005).

Pode ser considerada, também, como uma modulação das reações emocionais realizadas pelo indivíduo, com o objetivo de se adaptar às circunstâncias nas quais se encontra e atingir os seus objetivos pessoais (Silk *et al*., 2006). Conceitua-se, ainda, a regulação emocional como uma modificação de qualquer processo no sistema que gera uma emoção ou mudança comportamental. Os processos que modificam as emoções são provenientes da mesma gama dos envolvidos com a geração das emoções. A regulação ocorre em todos os níveis do processo das emoções, a todos os momentos em que as emoções são ativadas e é evidente mesmo antes de uma emoção ser manifestada (Campos *et al.,* 2004). Leahy *et al.* (2013) acrescentam que a regulação emocional representa um termostato homeostático, capaz de regular e manter as emoções num nível controlável.

A regulação emocional também pode ser concebida como uma modificação intencional, por parte do indivíduo, de uma determinada emoção, o que ocorre desde a infância (Oliveira *et al.,* 2003). Para os autores, as crianças regulam as suas próprias emoções, por meio de estratégias específicas, as quais fazem parte do estágio de desenvolvimento em que se encontram e também podem ser determinadas

culturalmente. Já Bridges *et al*. (2004) sugerem que a regulação emocional envolve emoções positivas e negativas e que o seu objetivo é minimizar, maximizar, mascarar ou dissimular a experiência e a expressão da emoção. Além disso, esse processo envolve a iniciação e a manutenção dos estados emocionais, positivos ou negativos, assim como a habilidade de reduzir níveis intensos de negatividade.

Para Del Prette e Del Prette (2005), a regulação emocional é um processo que abrange o autocontrole, a expressão da emoção e dos sentimentos, a nomeação e o reconhecimento das próprias emoções e dos outros indivíduos, a verbalização do que se sente, a utilização de estratégias para controlar o próprio humor, a capacidade de lidar com a negatividade, a tolerância às frustrações e o saber aproveitar o que há de positivo em diferentes situações vivenciadas. O objetivo da regulação emocional, segundo Arruda (2014), não é simplesmente suprimir as emoções negativas dos indivíduos, mas sim preservar um clima emocional que promova o seu bem-estar, em que as emoções negativas possam servir de impulso para o indivíduo regular as suas emoções e ultrapassá-las, sem provocar um desgaste emocional. Numa perspectiva da terapia comportamental, Leahy *et al.* (2013) definem a regulação emocional como um conjunto de habilidades adaptativas, o que inclui a capacidade de identificar e compreender as emoções, controlar os comportamentos considerados impulsivos e usar estratégias adaptativas para cada evento específico, a fim de ajustar as respostas emocionais.

Ter a habilidade de identificar e estabelecer diferenças entre as emoções, compreender a sua função e avaliá-las são requisitos primordiais ao indivíduo, a fim de que alcance a regulação emocional. Tais aptidões são parte do desenvolvimento essencial do ser humano. Nesse sentido, a infância e a adolescência são considerados os períodos mais complexos para essa aprendizagem (Reverendo, 2011). Com isso, o estudo da capacidade de regulação emocional na adolescência adquire significado relevante, já que esta representa uma fase desenvolvimental, a qual se caracteriza por fortes mudanças no nível cognitivo e afetivo do indivíduo. Além disso, a relação da regulação emocional com o bem-estar dos sujeitos está sendo estudada predominantemente em populações adultas (Freire & Tavares, 2011).

Por fim, há na literatura diversas maneiras de se estudar e conceituar a variável regulação emocional. De maneira geral, os pesquisadores corroboram que entender como ocorrem os processos de controle da emoção é de suma importância para se compreender o desenvolvimento emocional. Isso acontece, já que a regulação

emocional auxilia os indivíduos no controle de seus estados emocionais. Para isso, utilizam-se diferentes tipos de estratégias específicas para cada emoção, a fim de se obter uma adequada regulação emocional (Cruvinel & Boruchovitch, 2011; Gross, 1998, 1999; Oliveira *et al.,* 2003; Silk *et al*., 2006; Vaz, 2009). Essas estratégias de regulação emocional serão descritas a seguir.

1.6.4. Estratégias de regulação emocional

Essencialmente, estudantes que são capazes de monitorar seu progresso em direção a um objetivo de aprendizagem, lidando com as suas frustrações e obstáculos, têm acesso a um repertório de estratégias. Esses alunos percebem que alguns de seus problemas são controláveis, em detrimento de outros que não são (Phye *et al*., 2011). As estratégias de regulação emocional são essenciais, já que o indivíduo, ao empregar determinadas estratégias, poderá evitar patologias associadas à não regulação das emoções (Arruda, 2014). Pesquisadores da área de regulação emocional enfatizam que emoções positivas e negativas podem ser reguladas e que ambas expressões dessas emoções e experiências podem ser apontadas (Gross, 1998). Segundo Gross (2002), as estratégias de regulação emocional consistem em ações desempenhadas pelos sujeitos, conscientes ou não, para manter, aumentar, diminuir ou modificar um ou mais componentes de uma resposta emocional. Pesquisas internacionais e nacionais revelam a existência de diferentes estratégias para lidar com as emoções e regulá-las (Bortoletto, 2011). Estudos também revelam que as estratégias de regulação emocional se desenvolvem com a idade e podem ser diferentes, dependendo do contexto cultural em que o indivíduo está inserido e do seu gênero (Cruvinel & Boruchovitch, 2010).

Arándiga e Tortosa (2004), citados no estudo de Arruda (2014), identificaram algumas estratégias de enfrentamento para a regulação da raiva, quais sejam: distração, autoverbalizações, assertividade, alterações cognitivas (pensamento), técnicas de relaxamento e afastamento da situação que ocasionou essa emoção. Em relação à tristeza, os autores acreditam que estratégias de reestruturação cognitiva, atividades sociais, desportivas e de lazer podem auxiliar o indivíduo a lidar melhor com a situação que lhe causou tristeza. O estudo de Cruvinel e Boruchovitch (2010) revelou que a estratégia mais utilizada pelos estudantes brasileiros, de 8 a 11 anos, para lidar com a raiva e a tristeza é a realização de atividades prazerosas e agradáveis. Além disso, os

alunos podem reconhecer as diversas emoções e determinar qual estratégia é mais eficiente para cada uma delas. A literatura também revela que os adolescentes enfrentam dificuldades para lidar com a raiva e a tristeza (Arruda, 2014).

Outras estratégias de regulação emocional são estabelecidas por Gross (1998), tais como: a seleção da situação, uma ação que antecipa a situação; a modificação da situação, uma ação que altera a situação; o investimento da atenção, o desvio da atenção da situação; a modificação cognitiva, a alteração do significado da situação; a modulação de resposta, tentativa de influenciar a resposta fisiológica, experiencial ou comportamental. Tais estratégias também foram avaliadas por Gross e Thompson (2007), no que diz respeito às suas vantagens e desvantagens.

Em resumo, as estratégias de seleção da situação, mudança cognitiva e modulação da resposta podem ser consideradas eficazes, mas possuem pré-requisitos quanto ao desenvolvimento do sujeito, já que requerem a habilidade de abstração e a maturidade emocional, o que permite que a pessoa exerça o autocontrole. Já a modificação da situação, depende de condições externas ao evento. Dentre os investimentos da atenção, é inquestionável que a concentração também pressupõe desenvolvimento cognitivo e emocional. Entretanto, quando a pessoa dirige excessivamente a sua atenção para o evento que lhe causou uma emoção, esse fato pode levá-la à ruminação ou aumento de ansiedade. A distração representa o primeiro processo regulatório da atenção, um recurso disponível desde cedo na criança, e pode ser utilizada durante toda a vida, principalmente quando não é possível modificar uma situação (Macedo & Sperb, 2013).

Desenvolvido por Gross e John (2003), o modelo processual de regulação das emoções distingue diferentes tipos de estratégias, dentre as quais se destacam a reavaliação cognitiva e a supressão emocional, frequentemente utilizadas pelas pessoas (Gross & John, 2003; Gross *et al.* 2006; Ochsner & Gross, 2005). A reavaliação cognitiva consiste na modificação do significado da situação, para que o seu impacto emocional seja alterado. A utilização dessa estratégia favorece a experienciação de mais emoções positivas e menos emoções negativas, um funcionamento emocional e interpessoal mais adequado, menor recorrência de estados depressivos, maior satisfação com a vida, mais otimismo e maior autoestima. Além disso, permite o crescimento pessoal, a autoaceitação, objetivos de vida mais bem definidos e mais autonomia. Em contrapartida, a supressão emocional promove a inibição do comportamento emocional expressivo, mas não a sua experiência. Essa supressão pode conduzir o sujeito a

experienciar menos emoções positivas e mais negativas, a se isolar socialmente, apresentar mais sintomas de depressão e menos satisfação com a vida, autoestima baixa e até pessimismo, entre outras características (Gross & John, 2003).

Ademais, conforme Garnefski e Kraaij (2007), citados em Bortoletto (2011), pesquisas recentes com adolescentes e jovens adultos apontam a existência de nove estratégias de regulação emocional, quais sejam: culpar a si próprio, culpar o outro, ruminar ou focar o pensamento numa situação, *catastrophizing*, colocar a situação em perspectiva, repensar a situação de forma positiva, reavaliar a situação positivamente, aceitar e repensar o planejamento. Ao culpar-se, o indivíduo se responsabiliza pelos pensamentos relacionados à emoção vivenciada. Ao culpar o outro, responsabiliza o ambiente ou outra pessoa pelo que foi vivenciado. Ao ruminar ou focar no pensamento, o sujeito pensa sobre os sentimentos associados ao evento negativo frequentemente. A estratégia denominada *catastrophizing* corresponde aos pensamentos que representa, de forma explícita, o terror que a pessoa tem enfrentado. Colocar em perspectiva consiste em não considerar tão sério o evento e dar ênfase à sua relatividade, quando comparado com outras situações. Ao repensar positivamente, o indivíduo pensa em assuntos prazerosos e agradáveis, e não na situação que lhe gerou determinada emoção. A reavaliação positiva está relacionada à atribuição de significados positivos para um evento. A aceitação representa o reconhecimento de que o fato vivenciado é real. Já a estratégia de repensar o planejamento consiste na reflexão sobre quais medidas devem ser tomadas em relação ao evento e como o indivíduo pode lidar com as questões negativas.

Apesar de os estudos indicarem a existência de um vasto repertório de estratégias de regulação emocional, pesquisadores sugerem que não há respostas conclusivas sobre o modo pelo qual as emoções podem ser controladas (Gross, 1998; Gross & John, 2003; Ochsner & Gross, 2005), porém concordam que a regulação das emoções, por meio de estratégias, é um pré-requisito essencial para o funcionamento adaptativo do ser humano (Bortoletto, 2011; Bortoletto & Boruchovitch, 2013).

1.6.5. Autorregulação das emoções e aprendizagem escolar

Segundo Leite (2012), embora não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas, a afetividade, dimensão psicológica que abrange, de modo complexo e dinâmico, o conjunto de emoção e sentimento, ela permaneceu historicamente periférica

nas relações de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, esse fato pode ter ocorrido pela concepção dualista, segundo a qual o homem é um ser que se divide entre razão e emoção, cujas raízes datam da Antiguidade. Tal concepção também se fortaleceu na Modernidade, em que os afetos, como parte da dimensão anímica, não podiam ser objetos de estudos científicos. Entretanto, entender o homem como um ser dividido entre razão e emoção é encará-lo como um ser que ora pensa, ora sente, e que não existem relações entre essas dimensões. Era perceptível a influência da concepção dualista nas práticas das instituições educacionais. O trabalho educacional era, essencialmente, voltado ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão. Com isso, os currículos e programas desenvolvidos centravam-se no desenvolvimento da dimensão racional-cognitiva, por intermédio do trabalho pedagógico em sala de aula, em detrimento da dimensão afetiva. A partir do século XVIII, com o desenvolvimento da ciência e da pesquisa, em diversas áreas do conhecimento, foram criadas condições para a construção de um modelo teórico mais adequado. Esse modelo favoreceu o entendimento de que razão e emoção são indissociáveis, mantendo entre si íntimas relações, em oposição ao dualismo. Surge, então, a concepção monista sobre a constituição humana (Leite, 2012).

Atualmente, pesquisadores realizam investimentos teóricos e metodológicos, a fim de superar essa relação antagônica do funcionamento humano, tão defendida durante séculos (Bortoletto, 2011; Leite, 2012). Desse modo, estudos recentes têm analisado mais detidamente os aspectos cognitivos e sua relação com os emocionais e ressaltado a importância desses fatores na compreensão e sucesso do indivíduo. Porém, ainda são muito discretas as contribuições desses estudos para a educação (Almeida, 1999; Cruvinel & Boruchovitch, 2004; Bartholomeu & Sisto, 2006; Bortoletto & Boruchovitch, 2013).

Conforme Almeida (1999), Leite (2012) e Martinelli (2005), as funções afetivas e cognitivas são indissociáveis, embora sejam de naturezas diferentes, já que não que existem condutas afetivas sem os aspectos cognitivos, os quais não podem ser separados do afeto. As emoções exercem um papel importante na comunicação de significados aos interlocutores e podem também exercê-lo na orientação cognitiva. A estreita relação entre cognição e emoção não se refere apenas às emoções básicas que são automáticas, mas também a situações extremas, as quais podem afetar o indivíduo de uma maneira mais perceptível ao observador externo (Santos, 2007).

Estudantes experienciam diversas emoções enquanto estudam, realizam as suas tarefas escolares, avaliações e exames. Nesse sentido, a sala de aula pode ser considerada um ambiente emocional. Os alunos podem estar entusiasmados enquanto estudam, ter esperança de obter sucesso, sentir-se orgulhosos de seu desempenho, ficar surpresos com a descoberta da solução de um problema, ficar ansiosos quanto ao rendimento nas avaliações, sentir-se envergonhados das notas baixas ou chateados durante as tarefas. Além disso, os alunos levam emoções que dizem respeito à sua vida fora do âmbito escolar, mas que exercem uma forte influência sobre o aprendizado, como uma situação de estresse na família. Todas essas emoções podem influenciar a aprendizagem e o rendimento dos estudantes. Elas controlam a sua atenção, influenciam a sua motivação para aprender, modificam a escolha das estratégias de aprendizagem e afetam a sua autorregulação da aprendizagem. Além disso, são parte da identidade do aluno e influenciam o desenvolvimento de sua personalidade, a sua saúde física e psicológica. Portanto, o bem-estar emocional do indivíduo deve ser estabelecido como um objetivo educacional (Pekrum, 2014).

Para Mahoney (1993), no âmbito escolar, a emoção tem o papel de abrir caminho para a aprendizagem significativa, que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais dos estudantes, resultando em novos significados transformadores da sua maneira de ser. Ainda, pode ampliar o seu campo perceptual, possibilitar a descoberta de novas ideias, assim como ampliar o seu contato com o mundo subjetivo e externo. Assim, compreender a natureza das emoções e a maneira pela qual os estudantes lidam com ela no contexto escolar é essencial (Bortoletto, 2011; Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Boruchovitch, 2010). A ação da escola não deve se limitar simplesmente ao cumprimento da instrução, mas deve contribuir para o desenvolvimento afetivo e social do estudante. Nesse sentido, cabe ao professor conhecer tanto os aspectos cognitivos de seus alunos, quanto os emocionais, o que favorece o desenvolvimento das atividades educacionais e o desenvolvimento pleno do estudante (Almeida, 1999). Além disso, é possível afirmar que o professor estabelece e sustenta interações sociais em sala de aula, ao propiciar emoções positivas durante todo o seu trabalho didático (Castro Monteiro & Gaspar 2007).

Por fim, cabe salientar a posição de Hargreaves (1998) sobre o que é educar com qualidade. Para o autor, as emoções são o coração do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não basta o educador ter conhecimento pleno sobre o conteúdo

a ser ensinado, ser eficiente, apresentar as competências adequadas e todas as técnicas necessárias, já que não deve ser considerado uma máquina de ensinar. Os professores precisam ser emocionais e apaixonados pelo que fazem, estabelecer relações saudáveis com seus estudantes e promover prazer, criatividade, diversão e desafios para os seus alunos e para si próprios.

Constata-se que, pois, dentre os fatores que favorecem a aprendizagem, há evidências de que um indivíduo que compreende os textos que lê (Gomes, 2008a; 2008b; Santos *et al*., 2009; Solé, 1998), faz uso elevado e adequado de estratégias de aprendizagem (Boruchovitch, 2008; Dembo & Seli, 2008) e autorregula as suas emoções (Gross, 1998; Thompson, 1991) pode apresentar um desempenho escolar mais satisfatório. Portanto, pesquisas sobre a compreensão em leitura, estratégias de aprendizagem e regulação emocional e sua relação com o desempenho escolar vêm sendo realizadas, em populações de estudantes do Ensino Básico, nos cenários internacional e nacional. Tais estudos serão descritos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

Pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e estratégias de regulação emocional

Com o intuito de conhecer a utilização de estratégias de aprendizagem, o nível de compreensão leitora e as estratégias de leitura de estudantes do Ensino Médio e as estratégias de regulação emocional foi realizada uma busca nas literaturas internacional e nacional acerca desse tema. Diante do restrito número de publicações com essa população, optou-se por incluir também as pesquisas desenvolvidas com alunos do Ensino Secundário, que constitui o ensino ministrado aos adolescentes, com idades que podem ir dos 10 aos 18 anos, conforme o país e o seu sistema educativo. Além disso, há uma escassez de estudos que abordem as referidas variáveis e a sua possível relação com o desempenho dos estudantes.

Serão apresentadas pesquisas que estabelecem relação com os objetivos, o conteúdo e o referencial teórico da presente pesquisa, assim como com as características dos participantes do presente estudo. A seleção da produção científica internacional e nacional foi realizada nas bases de dados, nos periódicos eletrônicos *Scientific Library On Line* – SciELO, Biblioteca Virtual da Saúde - BVS-Psi, Biblioteca Nacional, *American Psychological Association* – APA, *Education Resources Information Center* – ERIC, *Science Direct*, Google Acadêmico e nos principais periódicos impressos, relacionados às áreas de Psicologia e Educação. Foram excluídos bancos de teses e dissertações.

A revisão de literatura abrange o período entre os anos de 2011 a 2016. Apresenta estudos internacionais descritivos-correlacionais e uma única investigação nacional, conforme os critérios preestabelecidos para a busca de pesquisas**.** As palavras-chave que determinaram a busca internacional relacionada à compreensão em leitura foram “reading compreension”, “high school students” ou “secondary education” e “reading strategies”, “high school students” ou “secondary education”; “learning strategies, “high school students” ou “secondary education” e “emotion regulation”, “high school students” ou “secondary education”. Já a investigação nacional foi norteada pelos termos “compreensão leitora/ compreensão em leitura/ compreensão de textos” e “Ensino Médio” e “estratégias de leitura” e “Ensino Médio”; “estratégias de aprendizagem” e “Ensino Médio”; “regulação emocional” e “Ensino Médio”. A seguir,

os dados provenientes de pesquisas acerca do uso de estratégias de aprendizagem por estudantes do Ensino Médio, são descritos, em ordem cronológica.

2.1. Relato de pesquisas internacionais relacionadas a estratégias de aprendizagem no Ensino Médio

Keklik e Keklik (2012) realizaram um estudo com a finalidade de examinar a motivação e as estratégias de aprendizagem de estudantes e sua relação com o gênero, o ano escolar e o nível de escolaridade dos pais. Compuseram a amostra 318 alunos estudantes de Ensino Médio, de ambos os sexos, de 14 a 17 anos, de uma instituição escolar da cidade de Ankara, na Turquia, cuja maior parte dos pais possuíam diploma universitário. Os intrumentos utilizados foram: a) The *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), desenvolvido por Pintrich *et al*. (1991) e adaptado pelos pesquisadores; b) *Demographic Information Form*. O MSLQ, escala do Tipo *Likert*, foi criado para verificar as orientações motivacionais e as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes. O *Demographic Information Form* abordou as variáveis idade, gênero, ano escolar, nível de escolaridade do pai e da mãe dos alunos. Após a análise de dados, verificou-se que os escores relacionados à motivação diferenciaram-se de acordo com o ano escolar, mas não com o gênero e o nível de escolaridade dos pais. Além disso, os alunos mais avançados em sua escolaridade apresentaram índices mais altos em relação à autoeficácia e à ansiedade antes das avaliações, o que indica uma melhoria dessas variáveis ao longo do Ensino Médio. Os dados relacionados às estratégias de aprendizagem revelaram que a sua utilização se diferencia significativamente conforme o gênero, o ano escolar; porém, não há diferenças quanto ao nível de escolaridade dos pais. Mais precisamente, estudantes do sexo feminino, independente do ano escolar, reportaram utilizar mais estratégias de ensaio, organização, elaboração, pedir ajuda, gerenciamento de esforço e gerenciamento de tempo e de ambiente. Entretanto, no geral, estudantes mais avançados em sua escolaridade indicaram utilizar mais estratégias de ensaio, organização e elaboração, pensamento crítico, trabalho em grupo e gerenciamento de tempo e ambiente.

O objetivo do estudo de Tavakolizadeh *et al.* (2012) foi o de determinar a relação entre as estratégias de aprendizagem dos alunos e suas condições de bem-estar psicológico. Participaram do estudo 1300 estudantes, de ambos os sexos, do 1º ano do Ensino Médio, da cidade de Gonabad, no Irã. *The psychological well- being*

questionnaire (Reif, 1989) foi utilizado para coletar os dados referentes ao bem-estar psicológico dos estudantes. Essa escala apresenta 84 questões, divididas em seis dimensões: relacionamento interpessoal positivo, controle do ambiente, crescimento pessoal, controle da vida e auto-aceitação. Além disso, utilizou-se o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich & De Groot, 1990). De maneira geral, os resultados demonstraram que as estratégias autorregulatórias de aprendizagem representam um importante preditor para o bem-estar psicológico. Entretanto, a autoeficácia e as estratégias metacognitivas não se relacionaram significativamente ao bem-estar psicológico, ao contrário das estratégias cognitivas, orientação para meta, valor intrínseco e principalmente ansiedade antes de testes.

Ao acreditar que as estratégias de aprendizagem adequadamente empregadas podem favorecer a aprendizagem dos estudantes, seja em nível superior ou secundário de educação, Razak *et al*. (2012) realizaram um estudo com o objetivo de conhecer o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de Língua Inglesa. A amostra foi composta por 180 estudantes do Ensino Secundário, de ambos os sexos, da cidade de Johor, na Malásia. A coleta de dados foi realizada, por meio do instrumento *Strategy Inventory for Language Learning* – SILL (Oxford RL, 1990), adaptado para o presente estudo, contando com 48 questões. Os dados obtidos revelaram que os alunos utilizam com frequência as seis categorias de estratégias de aprendizagem nas escolas secundárias da Malásia, quais sejam: estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. As afetivas são as utilizadas com mais frequência, seguidas pelas de compensação. Além disso, as estudantes do sexo feminino reportaram utilizar mais estratégias do que os do sexo masculino.

Com o propósito de examinar as interações entre o uso de estratégias volitivas e metacognitivas, a estrutura de metas da sala de aula e as orientações para as metas pessoais dos alunos, Gaeta Gonzalez (2013) realizou uma pesquisa na qual participaram 268 estudantes do Ensino Secundário, entre 15 e 16 anos, de ambos os sexos, de escolas públicas e privadas do México. Foram utilizados três instrumentos para coletar os dados: a- *Patterns of Adaptive Learning Survey* (Midgley *et al.*, 2000), para avaliar a percepção dos estudantes em relação a estrutura de metas de sua sala de aula; b- *Academic Volitional Strategy Inventory* (McCann & Turner, 2004), para verificar as estratégias de regulação emocional utilizadas para controlar a motivação e as emoções dos alunos; c- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich, *et al.,* 1991),

para conhecer as estratégias metacognitivas utilizadas para controlar e regular a cognição dos estudantes. De acordo com os resultados, a orientação para as metas da sala de aula percebidas pelos estudantes relacionou-se à sua orientação para a meta aprender; já a orientação para a meta performance-evitação da sala de aula e as estratégias volitivas explicaram a orientação para a meta performance dos alunos; a meta aprender e performance percebidas explicaram as estratégias metacognitivas; as estratégias volitivas mediaram a relação entre meta aprender e estratégias cognitivas. Com isso, a pesquisadora concluiu que a orientação para as metas da sala de aula percebidas pelos estudantes pode influenciar o desenvolvimento de metas pessoais.

Savoji *et al.* (2013) realizaram um estudo para determinar o papel de cada aspecto das crenças epistemológicas e estratégias de aprendizagem autorregulada (cognitivas e metacognitivas) em relação ao desempenho escolar. A amostra foi representada por 268 estudantes do sexo feminino, selecionadas dentre todas as escolas públicas de Ensino Médio, da cidade de Karaj, no Irã. Foram utilizadas as subescalas de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas do instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich *et al.,* 1991). Utilizou-se, também, o instrumento *Epistemological Beliefs Questionnaire* (Schommer, 1990), uma escala do tipo *Likert*, que apresenta quatro subescalas independentes, quais sejam: estrutura do conhecimento, estabilidade do conhecimento, velocidade de aprendizagem e capacidade de aprender. Em geral, os pesquisadores constataram que estratégias de aprendizagem cognitivas de elaboração e organização, as estratégias metacognitivas e as crenças dos estudantes relacionaram-se positivamente ao seu desempenho escolar. Em relação às crenças, somente a estabilidade do conhecimento e a velocidade de aquisição foram preditores negativos do desempenho.

As estratégias de aprendizagem reportadas por estudantes numa fase de transição entre ciclos foram examinadas por Gasco *et al.* (2014), com o objetivo de identificar as diferenças em sua utilização no que concerne à disciplina de Matemática. Foram participantes dessa pesquisa 403 estudantes espanhóis, de ambos os sexos, de escolas públicas e privadas do País Basco, que estavam completando o Ensino Fundamental (de 14 a 16 anos), e iniciando o Ensino Médio (de 15 a 17 anos). O questionário desenvolvido por Berger e Karabenick (2011), uma versão do MSLQ de Pintrich *et al.* (1991), foi adaptado para o aprendizado da Matemática e traduzido pelos autores desse estudo. Assim, a escala do tipo *Likert* examinava: estratégias cognitivas (de ensaio,

organização e elaboração) e estratégias metacognitivas (pedir ajuda, gerenciamento de tempo e do ambiente). Além disso, foram coletados dados referentes ao gênero, à idade e ao nível educacional. Os resultados indicaram que os alunos do Ensino Médio obtiveram escores maiores em relação às estratégias de organização e elaboração e às metacognitivas de pedir ajuda e gerenciamento de tempo. Segundo os autores, isso significa que os participantes do Ensino Médio organizam melhor as informações, transformando-as em esquemas, tabelas, diagramas ou figuras. Além disso, utilizam mais a prática de monitorar a sua aprendizagem e o seu rendimento. Em resumo, os resultados indicam que há um aumento na utilização de certas estratégias de aprendizagem na transição do Ensino Fundamental para o Médio, o que é fundamental para um aprendizado independente e para a aprendizagem autorregulada na área de Matemática.

Investigar a relação entre idade, gênero, etnia, motivação e estratégias de aprendizagem de estudantes do Ensino Médio na disciplina de Matemática foi o objetivo do estudo de McCann e Lawrence (2015). A população-alvo desse estudo limitou-se a 204 estudantes de Matemática do Ensino Médio, de ambos os sexos, de uma escola pública de Central Kentucky, nos Estados Unidos. O instrumento utilizado foi o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), desenvolvido por Pintrich *et al.* (1991), conforme já apresentado e detalhado em estudos anteriores. Os dados indicaram que os alunos mais velhos reportaram fazer mais uso de estratégias de aprendizagem e ser mais motivados. Não foram encontradas relações significativas entre os fatores idade, sexo e etnia e estratégias de aprendizagem ou motivação para aprender.

Uma pesquisa desenvolvida por Peculea e Bocos (2015) investigou a opinião geral de estudantes e professores sobre a frequência da utilização de estratégias de aprendizagem e as possibilidades de otimizar a prática docente no que diz respeito à aprendizagem autorregulada, com a finalidade de levantar dados para realizar futuros trabalhos de intervenção. Compuseram a amostra 186 professores e 560 alunos, de ambos os sexos, de oito escolas de Ensino Médio Técnico da Romênia. Para coletar os dados, foram utilizados dois instrumentos, traduzidos e adaptados pelos pesquisadores.: *Teaching and Learning Strategies Questionnaire* (TLSQ), elaborado por Abrami *et al.* (2008), destinado aos professores, e *The Student Learning Strategies Questionnaire* (SLSQ), desenvolvido por Abrami e Aslan, (2007), voltado aos alunos. O TLSQ, uma

escala do tipo *Likert*, desenvolvida com base na teoria de Zimmerman (2000), apresenta questões abertas e 73 questões fechadas, relacionadas às estratégias de aprendizagem dos estudantes, abordagem de ensino, uso de portfólio e experiência tecnológica. Segundo os professores, os estudantes não têm consciência e regulação metacognitiva, apresentam dificuldade para estabelecer as suas metas de aprendizagem, para identificar e modificar as suas estratégias de aprendizagem e monitorar o seu progresso. Além disso, demonstraram capacidade limitada para refletir sobre as próprias estratégias, o que pode gerar dificuldades em diversas disciplinas. Já os alunos indicaram não ter capacidade de aprender, não se envolver em tarefas complexas, usar poucas estratégias de aprendizagem e atribuir o seu sucesso à sorte e não ao seu esforço. Assim, os pesquisadores concluíram que educadores precisam investir mais no desenvolvimento metacognitivo dos seus alunos.

Em síntese, as pesquisas descritas anteriormente, no geral, utilizam predominantemente como instrumento o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), desenvolvido por Pintrich *et al.* (1991); (Keklik & Keklik, 2012; Savoji *et al.,* 2013; Gasco *et al.,* 2014 ; McCann & Lawrence, 2015) para avaliar as estratégias de aprendizagem reportadas pelos estudantes. Um estudo revela que os alunos utilizam determinadas estratégias de aprendizagem em função do ano escolar em que (Keklik & Keklik, 2012). Mais precisamente, estudantes do Ensino Médio lidam melhor com as informações, por meio de esquemas, tabelas, diagramas ou figuras, monitoram melhor a sua aprendizagem e o seu rendimento, em comparação a estudantes de anos anteriores (Gasco *et al.,* 2014).

Há ainda uma investigação indicando que tais estratégias relacionam-se ao bem-estar psicológico dos alunos (Tavakolizadeh *et al.,*2012) e outra que as associa com o desempenho escolar (Savoji *et al.*, 2013). Destaca-se, ainda, que alunas reportaram utilizar mais estratégias do que os estudantes do sexo masculino (Razak *et al.,* 2012), como as de ensaio, organização, elaboração, pedir ajuda, gerenciamento de esforço e gerenciamento de tempo e de ambiente (Keklik & Keklik, 2012). Dados evidenciam, ainda, que se utilizam estratégias de memória, de compensação, afetivas e sociais (Razak *et al*., 2012). Entretanto, há um trabalho em que os próprios alunos reportaram ter dificuldade para aprender, não se envolver em tarefas complexas, usar poucas estratégias de aprendizagem e atribuir o seu sucesso à sorte e não ao seu esforço (Peculea & Bocos, 2015).

Ademais, observa-se que os trabalhos destacam a importância de os docentes ensinarem os seus estudantes a aprender a aprender, por meio da instrução de estratégias de aprendizagem (Keklik & Keklik, 2012; Tavakolizadeh *et al.,* 2012; Gaeta Gonzalez, 2013; Savoji *et al.,* 2013; Peculea & Bocos, 2015), o que beneficiará a sua aprendizagem ao longo da vida (Savoji *et al.,*2013). Apesar dessa constatação, educadores exploram pouco o desenvolvimento metacognitivo dos seus alunos (Peculea & Bocos, 2015). Segundo as pesquisas descritas, essa instrução deve fazer parte também do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Razak *et al.,* 2012) e da Matemática (Gasco *et al*., 2014; McCann & Lawrence, 2015). No que se refere a pesquisas nacionais, foi localizado somente um estudo relacionado a estratégias de aprendizagem e estudantes do Ensino Médio, no período entre os anos de 2011 a 2016, o qual será descrito adiante.

2.1.1. Pesquisa nacional relacionada a estratégias de aprendizagem no Ensino Médio

Com a finalidade de identificar e analisar as estratégias de estudo e aprendizagem reportadas por alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Estado de São Paulo, Maciel *et al*. (2015) realizaram uma pesquisa com 534 alunos. Foram utilizados um questionário de caracterização socioeconômica e a subescala Processamento de Informação do Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem (LASSI), que corresponde a 12 dos 88 itens do instrumento. Os dados indicaram o envolvimento dos estudantes quanto ao uso de estratégias de estudo e aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Os estudantes do 1° ano apresentaram média maior do que os dos demais anos, assim como os do período noturno. Conforme os pesquisadores, as diferenças no uso de estratégias de aprendizagem e as demais variáveis do estudo (ano e turno) são discretas. Ademais, essa pesquisa não diferenciou as estratégias "de sala de aula" e "de estudo em casa", uma vez que foi realizada na instituição escolar, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, não foi possível examinar em que momentos os estudantes empregavam-nas. Na sequência, é apresentado um breve panorama de investigações acerca do nível de compreensão leitora e uso das estratégias de leitura por estudantes do Ensino Médio.

2.2. Relato de pesquisas relacionadas à compreensão leitora e estratégias de leitura no Ensino Médio

A fim de melhor entender o impacto de 12 anos de educação formal em relação as habilidades e estratégias de leitura, Wigent (2013) examinou leitores medianos e com dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio, no que diz respeito a textos expositivos. Esse estudo avaliou as estratégias de leitura relacionadas a construção de conhecimentos, ao monitoramento e à avaliação. A amostra foi composta por 25 estudantes americanos de Ensino Médio, dos quais 13 apresentavam queixa de dificuldade de aprendizagem e 12 eram considerados leitores com habilidades de leitura medianas. Foram utilizados fragmentos de texto, que correspondiam aos níveis de leitura individuais, de acordo com o ano escolar dos participantes. Cada passagem foi reescrita e adaptada de um texto expositivo de 400 palavras, relacionado ao tema poluição. Para avaliar a compreensão de textos foram utilizados: a) protocolo de releitura e escrita e b) avaliação de múltipla escolha, composta por cinco questões literais e cinco inferenciais. Os resultados sugeriram que os leitores medianos e os que apresentavam dificuldade de aprendizagem compartilhavam algumas características em comum. Ambos os grupos utilizaram a releitura e a paráfrase, como estratégias primárias para construção do conhecimento e demonstraram padrões similares de estratégias de leitura. Entretanto, os leitores medianos utilizaram essas estratégias de leitura de forma mais efetiva. Assim, os dados revelaram que os estudantes com dificuldade de aprendizagem podem se beneficiar de instrução contínua de estratégias de leitura, para melhorar o seu nível de compreensão de textos expositivos.

Alsheikh (2014) realizou um estudo com a finalidade de verificar as estratégias metacognitivas de leitura reportadas e percebidas por estudantes de Ensino Médio, enquanto liam textos na Língua Inglesa e na Árabe. Totalizaram a amostra 390 estudantes, de ambos os sexos, de 15 a 18 anos, de 32 escolas, localizadas em sete diferentes estados dos Emirados Árabes. Todos os participantes completaram o *Survey of Reading Strategies* (SORS, Mokhtari & Sheorey, 2002), uma escala do tipo *Likert*, a qual mede a consciência metacognitiva e o uso de estratégias de leitura de estudantes falantes nativos e não-nativos da Língua Inglesa, enquanto leem materiais acadêmicos e não-acadêmicos. Foram utilizados, ainda, dois fragmentos de textos expositivos em Inglês e Árabe, selecionados de revistas, cujo conteúdo era semelhante ao dos materiais escolares. Conforme os dados obtidos, os estudantes revelaram utilizar mais estratégias

de leitura ao ler textos em árabe do que em inglês. Os resultados também demonstraram que há preferência pela utilização de estratégias de resolução de problemas, de leitura global e de suporte à leitura, respectivamente. Ademais, as estratégias de suporte à leitura foram as menos reportadas e utilizadas pelos alunos em ambas as línguas. Os participantes também reportaram ter consciência de todas as estratégias de leitura utilizadas por si próprios. Por fim, os resultados revelaram que há evidências de transferência de estratégias de leitura da primeira língua dos alunos (árabe) para a segunda língua (inglês).

Nessa mesma direção, outro estudo relacionado à consciência metacognitiva e estratégias de leitura utilizadas por estudantes de Estudantes de Ensino Médio foi desenvolvido por Hong-Nam (2014). Essa pesquisa também investigou a relação entre as estratégias de leitura reportadas e a proficiência leitora dos alunos. Fizeram parte dessa pesquisa 96 estudantes, de duas escolas do subúrbio da região sudoeste dos Estados Unidos, os quais estavam matriculados na disciplina de Língua Inglesa. Foram selecionados de acordo com o resultado de um teste de proficiência em linguagem, no qual apresentaram um nível limitado de conhecimento na referida língua. Foi utilizado o *State-mandated Texas Assessment of Knowlodge and Skills* (TAKS) para medir a proficiência em leitura dos estudantes, o qual estava dividido em duas partes: a- itens relacionados ao histórico dos alunos, tais como idade, gênero, ano escolar, língua utilizada em casa e na escola; b- itens relacionados à consciência metacognitiva de estratégias de leitura baseados no MARSI (Mokhtari & Reichard, 2002). O MARSI consiste em um questionário de autorrelato, composto por 30 itens, que mensuram os comportamentos e estratégias que os leitores empregam quando estão lendo textos acadêmicos ou relacionados aos conteúdos escolares. As questões estão agrupadas em três categorias: 1) estratégias de leitura global (metacognitivas); 2) estratégias de solução de problemas (cognitivas); 3) estratégias de suporte à leitura. Os resultados indicaram que, no contexto do uso de estratégias de leitura, os estudantes empregam-nas num nível de mediano e a alto. Os alunos também reportaram utilizar estratégias de leitura, tais como reler os textos e destacar os trechos que podem auxiliá-los a compreendê-los melhor e lembrar das informações neles contidas. Ao verificar as diferenças no uso de estratégias e suas categorias, conclui-se que os grupos mais avançados, considerados leitores mais proficientes, reportaram utilizar estratégias

consideradas mais sofisticadas. É possível que esses alunos as utilizem, conforme a sua necessidade, visto que elas já fazem parte de seu repertório.

Ao considerar que o advento das novas tecnologias, como a internet, vem modificando as habilidades de ler dos alunos, estratégias de leitura online foi o tema do estudo realizado por Leon e Tarrayo (2014). Mais precisamente, o objetivo dos pesquisadores foi identificar as estratégias de leitura *online* empregadas por estudantes de Ensino Médio e qual é a frequência de utilização de tais estratégias. Participaram desse estudo 100 estudantes, de 14 a 17 anos, de uma instituição pública de ensino de Quezon City, localizada nas Filipinas. O instrumento *Survey of Reading Strategies* (SORS) de Sheorey e Mokhtari (2001) foi adaptado e utilizado para a coleta de dados. Foi também usada a escala, do tipo *Likert*, OSORS - *Online Survey of Reading Strategies* - com o intuito de medir a consciência metacognitiva dos alunos e a percepção de uso de estratégias durante a leitura de textos online: estratégias de leitura global (18 itens), de resolução de problemas (11 itens) e de suporte à leitura (9 itens). Os estudantes reportaram utilizar as estratégias de resolução de problemas com mais frequência, seguidas das de leitura global e de suporte à leitura.

Denton *et al.* (2015) realizaram um estudo cujo objetivo foi examinar as diferenças individuais do uso de estratégias de compreensão leitora de estudantes americanos, considerando as variáveis proficiência leitora, série, gênero. As propriedades psicométricas de um instrumento de autorrelato do tipo *Survey* também foram examinadas. Participaram desse estudo 1134 estudantes de 7° a 12° séries do Ensino Secundário. Foram avaliadas as seguintes estratégias: a) avaliação e integração de uma informação atual com as de textos lidos anteriormente e os conhecimentos prévios; b) tomar notas; c) estratégias de regulação; d) estratégia de pedir ajuda. Leitores proficientes reportaram uso elevado de estratégias de avaliação e integração e regulação, em comparação aos leitores não proficientes. Entretanto, a utilização de estratégias de pedir ajuda e tomar notas não se diferenciaram em ambos os grupos. Além disso, estudantes de níveis de escolaridade mais altos reportaram maior utilização de estratégias de avaliação e integração regulação, do que alunos de séries anteriores. Estudantes do sexo feminino reportaram utilizar mais estratégias de leitura do que do sexo masculino. Por fim, constatou-se que a escala apresentou adequada confiabilidade e validade.

A correlação entre os hábitos de leitura, as habilidades de leitura – compreensão de texto, sumarização e velocidade de leitura- e a motivação para ler de adolescentes foi investigada por McGeown *et al.* (2015). Uma amostra de 312 estudantes do Reino Unido, de 11 a 16 anos, de ambos os sexos, participou desse estudo. Utilizou-se o instrumento *York Assessment of Reading for Comprehension Secondary* (YARC) (Stothard *et al*., 2010) para avaliar as habilidades de leitura e um questionário *on-line* para examinar a motivação para ler e os hábitos de leitura dos alunos. De acordo com os resultados, as habilidades de leitura dos adolescentes correlacionaram-se significativamente com a motivação para ler. Entretanto, o valor da leitura apresentou-se mais associado ao tempo de envolvimento despendido com todos os textos. Ademais, a compreensão de textos e as habilidades de sumarização estavam significativamente relacionadas ao tempo de leitura de livros ficcionais e não-ficcionais, mas não a outras atividades literárias. A correlação entre as habilidades de leitura e a frequência de atividades de leitura de livros de ficção foi discreta. Já a correlação entre a leitura de livros de ficção e a velocidade de leitura foi significativa. Já a motivação se associou mais à frequência de leitura de livros de ficção do que a outras atividades de leitura. Assim, segundo os pesquisadores, a motivação para ler e os hábitos de ler (em particular, a leitura de livros de ficção) podem acarretar variações na compreensão leitora, no ato de sumarizar e na velocidade de leitura de adolescentes.

Chen e Chen (2015) realizaram um estudo, cujo objetivo foi examinar o uso de estratégias de leitura, utilizadas por estudantes de Ensino Médio, na disciplina de Língua Inglesa. Participaram da pesquisa 1.259 estudantes, de ambos os sexos, de 34 escolas de Ensino Médio de Taiwan. O instrumento *Survey of Reading Strategies* (SORS) de Mokhtari and Reichard (2002) foi utilizado para coletar os dados relacionados ao uso de estratégias de leitura. Conforme já mencionado, esse instrumento foi baseado no *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSI), de Mokhtari e Reichard (2002), desenvolvido originalmente para medir o nível de consciência de estudantes nativos da Língua Inglesa. O SORS apresenta 30 itens, os quais estão divididos em três categorias de estratégias de leitura: estratégias de solução de problemas, de leitura global e de suporte. Os resultados indicaram um nível elevado de consciência de utilização de estratégias de leitura, por parte dos alunos. Além disso, eles relataram a preferência pela utilização das estratégias de leitura global e de suporte.

As estudantes do sexo feminino reportaram utilizar mais estratégias de leitura que os estudantes do que os do sexo masculino.

Em suma, os estudos referentes à compreensão leitora apresentam as estratégias de leitura reportadas por estudantes de Ensino Médio (Alsheikh, 2014; Hong-Nam, 2014; Denton *et al.*, 2015; Ceran, 2015), o que inclui as utilizadas em ambientes online de aprendizagem (Leon & Tarrayo, 2014) e as utilizadas para ler e compreender textos em Língua Inglesa, como língua estrangeira (Chen & Chen, 2015). Em geral, as investigações provenientes da literatura internacional revelam que os estudantes do Ensino Médio conhecem e utilizam as estratégias de leitura. Demonstram, ainda, que aqueles que apresentam um maior nível de compreensão leitora, utilizam, com mais frequência, estratégias de leitura mais sofisticadas, tais como: estratégias de resolução de problemas, de leitura global, de suporte à leitura (Leon & Tarrayo, 2014; Chen & Chen, 2015), estratégias de avaliação e integração e regulação (Denton *et al.,* 2015). Além disso, ficou evidente que essa frequência e repertório de estratégias utilizadas aumentam, conforme os alunos avançam na escolarização (Denton *et al.*, 2015). Alguns estudos sugerem também que estudantes do sexo feminino relataram uso mais frequente de estratégias de aprendizagem em suas atividades escolares (Denton *et al.*, 2015; Chen & Chen, 2015).

Por último, essas pesquisas apresentam implicações pedagógicas relevantes, no sentido de que estudantes podem se beneficiar de instrução contínua de estratégias de leitura, para melhorar o seu nível de compreensão de textos (Wigent, 2013; Hong-Nam, 2014; Chen & Chen, 2015), inclusive os que apresentam dificuldade de aprendizagem (Denton *et al.*, 2015). Além disso, constatou-se que o nível de leitura de estudantes pode ser favorecido, assim como a sua motivação para ler, por meio de obras ficcionais (McGeown *et al*., 2015). Ressalta-se que não foram encontrados estudos nacionais relacionados à compreensão leitora, estratégias de leitura e estudantes do Ensino Médio, no período entre os anos de 2011 a 2016. Em seguida, serão apresentados estudos sobre emoções e regulação emocional no contexto do Ensino Médio.

2.3. Relato de pesquisas relacionadas a emoções e à regulação emocional no Ensino Médio

Freire e Tavares (2011) realizaram um estudo exploratório com o objetivo de analisar a relação da regulação emocional e da autoestima com as variáveis: bem-estar

subjetivo (níveis de satisfação com a vida) e bem-estar psicológico (níveis de felicidade e de significado). Essa pesquisa também visou avaliar a capacidade de predição da variável gênero, das estratégias de regulação emocional e da autoestima no bem-estar subjetivo e psicológico de estudantes. Participou do estudo um total de 216 estudantes do Ensino Secundário, do sexo feminino e masculino, com idades compreendidas entre 15 e 19 anos, de uma escola do norte de Portugal. A coleta de dados foi realizada por intermédio de quatro instrumentos: a) Questionário Sociodemográfico, para obter informações relacionadas ao sexo, idade e anos escolar; b) Inventário de Felicidade Eudaimônica e Hedônica – versão portuguesa (*Eudaimonic and Hedonic Happiness Investigation* – EHHI; Delle Fave *et al.* 2011), escala do tipo *Likert* que avalia os níveis de significado e a dimensão da felicidade, experienciados no trabalho, nível de vida, família, relações interpessoais, saúde, crescimento pessoal, lazer/tempo, espiritualidade/religião, comunidade, sociedade e vida em geral; c) Escala de Satisfação com a Vida – adaptação, para a população adolescente portuguesa, da *Satisfaction With Life Scale* (SWLS; Diener *et al*., 1985), escala unidimensional do tipo *Likert*; d) Questionário de Regulação Emocional – Crianças e Adolescentes (QRE-CA) – adaptação, para a população portuguesa, do *Emotion Regulation Questionnaire – Children and Adolescents* (ERQ-CA, MacDermott *et al.,* 2009), o qual avalia a capacidade de regulação emocional, por meio de duas subescalas: reavaliação cognitiva e supressão emocional. Consiste numa escala do tipo *Likert*. e) Escala de Autoestima de Rosenberg– adaptação, para a população portuguesa, da *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES, Rosenberg, 1965), um instrumento que avalia os sentimentos globais de autoestima do *self.* É constituído por 10 itens que pontuam numa escala tipo *Likert*. Em síntese, os dados sugeriram que a supressão emocional se correlacionou negativamente com todas as medidas de bem-estar. Já a reavaliação cognitiva evidenciou correlação positiva mais significativa com os níveis de felicidade. A autoestima revelou correlação positiva forte com a satisfação com a vida e maior capacidade de predição do bem-estar do que as estratégias de regulação emocional. Segundo os pesquisadores, esses resultados podem contribuir para a definição de intervenções psicológicas mais específicas com adolescentes em diferentes contextos, a fim de se promoverem maiores níveis de bem-estar nessa faixa etária.

Ao acreditar que os adolescentes utilizam variadas estratégias de enfrentamento, as quais podem variar de acordo com o gênero, idade e fonte de controle, Cocoradă e

Mihalaşcu (2012) investigaram a percepção de adolescentes em relação às suas estratégias de enfrentamento. Dessa maneira, constituíram-se os objetivos desse estudo: a) identificar as estratégias de enfrentamento reportadas pelos estudantes; b) investigar as diferenças de enfrentamento no que diz respeito a gênero, fonte de controle e idade; c) descobrir padrões de relações entre as 14 estratégias exploradas. A amostra foi composta por 186 alunos do Ensino Secundário, de 13 a 19 anos, de ambos os sexos, de duas escolas públicas, da área urbana da Romênia. O instrumento utilizado foi o COPE questionnaire (*Coping Orientation to Problems Experienced*), desenvolvido por Carver *et al.* (1989), uma escala do tipo *Likert*, com 53 itens, agrupados em 14 estratégias. Também foram coletadas informações demográficas, tais como idade, gênero e anos escolar. Os dados obtidos sugeriram que as estratégias de enfrentamento mais utilizadas são o planejamento, a reinterpretação, enfrentamento ativo e busca de enfrentamento instrumental. Além disso, estudantes do sexo feminino apresentaram escores significativamente mais elevados, para algumas estratégias, tais como: busca de apoio emocional, negação e descarga emocional. Somente duas estratégias foram frequentemente mais reportadas por estudantes mais jovens: descarga emocional e desprendimento mental. Verificou-se, ainda, que as estratégias de enfrentamento tendem a se agrupar em cinco componentes: estratégias cognitivas ativas e comportamentais, estratégias passivas, ajuda social, "não posso mudar!" e opção pelo álcool.

Em um estudo de natureza quantitativa, Shen e Zhang (2012) ivestigaram as diferenças entre a estratégias de regulação emocional de reavaliação cognitiva e supressão emocional do ponto de vista de estudantes e de professores. A amostra foi consituída por 2074 estudantes, de 13 a 19 anos, de ambos os sexos, de quatro instituições de Ensino Médio, do distrito Yancheng City, na China. Também fizeram parte da coleta de dados 54 professores, cuja experiência variava entre 3 e 23 anos. Para avaliar a regulação emocional, foram empregadas as escalas *Emotional Regulation Questionnaire* (ERQ; Gross & John, 2003) e o *Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised* (EATQ- Ellis & Rothbart, 2001) que abordou as estratégias e temperamentos, relacionados à regulação emocional dos adolescentes. Já o instrumento *Multi-Dimensional Emotional Empathy Scale* (MDEES; Caruso & Mayer, 1998), uma escala do tipo *Likert*, voltada aos professores, examinou aspectos da empatia emocional. Segundo os resultados, os adolescentes do sexo masculino reportaram utilizar mais estratégias de supressão emocional do que as do sexo feminino, mas não houve

diferenças significativas de gênero em referentes à reavaliação cognitiva. Houve relação significativa entre o temperamento dos adolescentes e as estratégias de regulação emocional. Os docentes mais experientes demonstraram regular melhor os seus estados emocionais, o que pode, por sua vez, influenciar a regulação das emoções de seus estudantes.

Ivcevic e Brackett (2014) realizaram um estudo com o objetivo de examinar a validade de três variáveis relacionadas ao desempenho escolar: conscienciosidade, perseverança e regulação emocional. Os participantes desse estudo foram 213 estudantes de Ensino Médio, de ambos os sexos, de uma escola privada de New England, nos Estados Unidos. Os dados foram coletados durante o período das aulas e os alunos foram divididos em grupos de 10 a 15 participantes. Para avaliar os estudantes, foram utilizados os resultados de desempenho escolar, obtidos pelos registros das instituições, caracterizados por quatro indicadores de sucesso: comportamento de violação às regras, reconhecimentos, honras acadêmicas, média de notas. Utilizou- se a escala do tipo *Likert Multidimensional Student Life Satisfaction Scale* (Huebner, 2001), para avaliar a satisfação dos estudantes em relação à instituição de ensino. Os traços de personalidade foram examinados pelo instrumento *Big Five Inventory* (John *et al.,* 2008), uma escala do tipo *Likert*. A escala *Grit Scale* de Duckworth *et al.* (2007) do tipo *Likert* verificou a perseverança e a consistência de interesses dos alunos. Já a regulação emocional foi avaliada por meio de instrumento *Mayer, Salovey and Caruso Emotion Regulation Test - Youth Version* (MSCEIT-YV; Mayer *et al.,* 2004), uma escala do tipo *Likert*. Os resultados revelaram que, ao se manter controle dos traços de personalidade, a conscienciosidade emergiu como um preditor consistente do sucesso escolar, obtido pelos registros da instituição e pela satisfação do aluno com a escola. A regulação emocional também se constituiu num preditor do sucesso escolar.

Em suma, constatou-se que o desenvolvimento de um repertório de estratégias de regulação emocional auxilia os alunos a lidarem com situações escolares desafiadoras, o que pode favorecer o seu sucesso escolar (Ivcevic & Brackett, 2014). As estudantes do sexo feminino reportaram utilizar mais estratégias como busca de apoio emocional, negação e descarga emocional (Cocoradă & Mihalaşcu, 2012) e usar menos a supressão emocional (Shen & Zhang, 2012) para lidar com as suas emoções, o que pode influenciar a felicidade (Freire & Tavares 2011). Os resultados desses estudos também

indicam a importância da realização de intervenções psicológicas mais específicas com adolescentes em diferentes contextos, a fim de se promoverem maiores níveis de bem-estar nessa faixa etária (Freire & Tavares, 2011) e o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional (Ivcevic & Brackett, 2014), o que pode ser executado, inclusive, por pais e professores (Cocoradă & Mihalaşcu, 2012). Ainda, salienta-se a importância da empatia do docente no desenvolvimento emocional dos estudantes, o que favorece a gestão da sala de aula (Shen & Zhang, 2012).

A busca nas bases eletrônicas de dados e em periódicos impressos revela que estudos relacionados às estratégias de regulação emocional e/ou emoções vivenciadas por alunos do Ensino Médio são ainda muito reduzidos. Além disso, não foram encontrados estudos nacionais, no período entre os anos de 2011 a 2016, referentes a essas variáveis, neste segmento da escolarização. Em seguida, destaca-se um estudo que envolve duas variáveis investigadas no presente estudo: compreensão leitora e estratégias de aprendizagem, cujos participantes também são estudantes do Ensino Médio.

2.4. Pesquisa internacional relacionada a estratégias de aprendizagem e à compreensão leitora no Ensino Médio

Um estudo relacionado ao nível de compreensão leitora de estudantes do Ensino Médio da Turquia foi realizado por Ceran (2015). O objetivo dessa pesquisa foi investigar o nível de compreensão leitora desses alunos e as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles. Participaram desse estudo 155 estudantes do sexo masculino e 85 do feminino. Os dados foram coletados, por meio dos instrumentos: a) *General Learning Strategies Assessment Scale* (Öztürk, 1995), uma escala do tipo *Likert*, com 63 sentenças, para avaliar as estratégias de aprendizagem; b) *Reading Comprehension Test,* com 40 questões e 5 possibilidades de respostas, para examinar o nível de compreensão leitora. Observou-se que as estudantes do sexo feminino apresentaram um nível de compreensão leitora mais elevado em comparação com os seus pares do sexo masculino. Estudantes com notas mais altas nas atividades literárias apresentaram um nível mais elevado de compreensão leitora. Foi encontrada, ainda, uma relação positiva entre os níveis de compreensão leitora e três subdimensões da escala de estratégias de aprendizagem, quais sejam: elaboração, estratégias afetivas e metacognitivas. Por fim, a

utilização de estratégias de leitura se correlacionou positivamente com os níveis de compreensão de textos dos participantes desse estudo.

2.5. Pesquisas relacionadas a estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional em outras etapas da escolarização

Em virtude de se ter encontrado um número restrito de estudos, na literatura nacional e internacional, que abordassem as variáveis estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional, realizados com estudantes do Ensino Médio, entre os anos de 2011 a 2016, optou-se também por levantar pesquisas, conduzidas em outras etapas da escolarização. Essas investigações, as quais serão brevemente descritas a seguir, em ordem cronológica, e serão retomadas na Discussão, também se referem a anos anteriores ao de 2011. Entretanto, foi encontrada uma única investigação no Ensino Médio, que aborda a variável compreensão leitora, a qual foi publicada no ano de 2008.

2.5.1. Pesquisas relacionadas a estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional no Ensino Fundamental

Com a finalidade de avaliar a relação entre sintomas de depressão, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem, Cruvinel e Boruchovitch (2004) conduziram uma investigação com alunos do Ensino Fundamental. Participaram desse estudo 169 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 15 anos. Foram utilizados um Inventário de Depressão Infantil e uma Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para coletar os dados. Os resultados indicaram a existência de diferenças significativas entre rendimento escolar em Matemática e sintomas depressivos, assim como entre rendimento escolar em Português e Matemática e o repertório de estratégias de aprendizagem dos participantes. Verificou-se, também, uma correlação significativa e negativa entre os sintomas de depressão e o repertório de estratégias de aprendizagem dos participantes.

Analisar as estratégias de aprendizagem, o controle da compreensão leitora e o rendimento escolar em Língua Castelhana de alunos de Educação Secundária, que consiste no ensino ministrado aos adolescentes, com idades entre 10 e 18 anos, foi a finalidade do estudo internacional conduzido por Pinto *et al.* (2006). Fizeram parte dessa pesquisa 118 alunos, de 12 e 13 anos, do sexo feminino e masculino, faixa etária que corresponderia à dos estudantes do Ensino Fundamental no contexto brasileiro.

Foram utilizadas notas dos estudantes como medida de desempenho, assim como um questionário para se avaliar as estratégias de aprendizagem e um instrumento para se medir o controle da compreensão leitora. De maneira geral, os resultados sugeriram que estudantes considerados leitores mais hábeis reportaram utilizar mais estratégias de aprendizagem quando comparados aos colegas, tais como o controle emocional, a seleção de informações relevantes, o pensamento crítico e criativo, a recuperação da informação aprendida, o planejamento e a avaliação como parte do processo de metacognição. Os achados também indicaram que o controle da compreensão em leitura pode ser considerado um preditor importante para o rendimento escolar.

Como a leitura corresponde a uma habilidade essencial a todas as áreas do conhecimento, Oliveira *et al*. (2007b) conduziram um estudo cuja finalidade foi verificar as diferenças na compreensão em leitura, considerando o gênero, tipo de escola e ano escolar, de estudantes do Ensino Fundamental. A amostra foi composta por 206 estudantes do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, entre 13 e 18 anos, de escolas públicas e particulares. A compreensão leitora foi medida por meio de um texto segundo a técnica de Cloze. Os resultados indicaram que as estudantes do sexo feminino apresentaram uma média mais alta de acertos no Cloze em relação aos do sexo masculino, assim como os alunos de escolas privadas e os mais avançados na escolarização.

Investigar a relação entre compreensão em leitura e desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental foi o objetivo do estudo de Oliveira *et al.* (2008). Participaram dessa pesquisa 434 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 10 e 16 anos. Foi aplicado um Teste Cloze na coleta de dados. Foram consideradas também as notas das disciplinas de Português e Matemática. Os resultados mostraram relação entre compreensão em leitura e desempenho escolar. Alunos que apresentaram melhor nível compreensão em leitura também demonstraram desempenho escolar mais satisfatório em ambas as disciplinas.

A compreensão em leitura e o uso de estratégias de leitura de alunos do Ensino Fundamental foi avaliada por Piovezan e Castro (2008). Constituíram a amostra 67 alunos do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, entre 7 e 13 anos. Utilizaram-se um texto baseado na Técnica Cloze e uma Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura. Os alunos mais velhos e os de anos escolares mais avançados demonstraram melhor desempenho na compressão em leitura e menor uso de estratégias de leitura. O

desempenho em compreensão leitora das estudantes foi maior, assim como o uso de estratégias de leitura, quando comparadas aos seus colegas do sexo masculino. Por fim, os participantes mais maduros e os mais avançados na escolarização demonstraram utilizar menos estratégias de leitura.

Oliveira *et al.* (2011) realizaram um estudo com o objetivo de identificar diferenças na utilização das estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental, considerando o gênero, o ano escolar e a idade dos participantes. Compuseram a amostra 815 alunos do Ensino Fundamental, de ambos os sexos. Uma Escala de estratégias de aprendizagem, com 37 itens, foi utilizada na coleta de dados. Os resultados sugeriram que as meninas reportaram utilizar mais estratégias de aprendizagem que os seus colegas. Os estudantes mais jovens (7, 8, 9 e 10 anos) relataram recorrer mais às estratégias de aprendizagem, assim como os dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em suma, as investigações referentes às estratégias de aprendizagem, à compreensão leitora e à regulação emocional no Ensino Fundamental revelaram relação entre sintomas de depressão e as estratégias de aprendizagem reportadas pelos estudantes (Cruvinel & Boruchovitch, 2004), que os leitores mais hábeis demonstraram utilizar mais estratégias de aprendizagem quando comparados aos seus colegas (Pinto *et al*., 2006), que as estudantes do sexo feminino (Oliveira *et al.,* 2007b; Piovezan & Castro, 2008) e que os alunos de escolas privadas e os mais avançados na escolarização compreendem melhor os textos que leem (Oliveira *et al*., 2007b). Os alunos que apresentaram melhor nível compreensão leitora também demonstraram desempenho escolar mais satisfatório em Português e Matemática (Oliveira *et al*., 2008) e os mais jovens relataram utilizar mais estratégias de aprendizagem que os seus colegas mais velhos (Oliveira *et al.*, 2011; Piovezan & Castro, 2008).

2.5.2. Pesquisas relacionadas a estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional no Ensino Superior

Como a formação universitária é de fundamental importância para a capacitação profissional e a sua viabilidade requer condições adequadas, o estudo de Carelli e Santos (1998) teve como objetivo verificar as condições temporais e pessoais de estudo de universitários. A amostra foi constituída por 181 alunos concluintes dos cursos de Psicologia, Engenharia Civil e Farmácia, dos turnos diurno e noturno, de uma

universidade particular comunitária. Os dados foram coletados por intermédio de um questionário. Em geral, os achados revelaram que, em relação às condições temporais, os alunos do noturno declararam que estudam mais aos finais de semana quando comparados aos do diurno e que a falta de tempo representa o "principal motivo da insuficiência para os estudos". No que se refere à disposição física para os estudos, a maioria dos alunos queixou-se de sono e cansaço físico. Para esses universitários, o atraso e a ausência às aulas não prejudicam o rendimento acadêmico. No que diz respeito à compreensão de textos e/ou redação, os alunos do curso de Psicologia foram os que mais demonstraram ter dificuldades em relação a essas habilidades.

A investigação realizada por Oliveira e Santos (2005) teve o objetivo examinar a relação entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e a avaliação da aprendizagem em disciplinas específicas do currículo do Ensino Superior. Compuseram a amostra 270 alunos ingressantes dos cursos de Administração, Direito e Psicologia, dos períodos diurno e noturno, do sexo feminino e masculino, de uma universidade particular. Foram utilizados dois textos segundo a técnica de Cloze e um questionário relacionado às formas mais frequentes de avaliação utilizadas no Ensino Superior, tais como: apresentação de seminários em grupo, debates em sala de aula, entre outras. Os resultados evidenciaram correlação estatisticamente significativa entre a compreensão em leitura, o desempenho acadêmico e o tipo de avaliação da aprendizagem utilizado.

Nessa mesma direção, ao levar em conta que a compreensão em leitura no Ensino Superior pode determinar um aprendizado técnico científico de qualidade, Oliveira e Santos (2006) realizaram um estudo com o objetivo de explorar as relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico, considerando a idade e o sexo dos universitários. A amostra foi composta por 270 estudantes dos cursos de Administração, Direito e Psicologia, de uma universidade privada, com média de idade de 23 anos e 6 meses e de ambos os sexos. Foi utilizado um teste Cloze na coleta de dados. Os resultados indicaram uma relação significativa entre a compreensão leitora dos estudantes e o seu desempenho acadêmico. No entanto, não se constatou nenhuma diferença estatisticamente significativa entre as faixas etárias e o sexo dos estudantes quando analisados em relação à compreensão leitora.

Examinar a compreensão textual de universitários e o uso das estratégias metacognitivas de leitura, considerando a faixa etária, foi a finalidade da pesquisa de Cantalice e Oliveira (2009). Fizeram parte desse estudo 110 estudantes, de ambos os

sexos, de um curso de Psicologia. Uma escala de estratégias metacognitivas de leitura e um texto baseado na técnica de Cloze foram utilizados na coleta de dados. Os resultados evidenciaram uma relação significativa entre a pontuação na escala de estratégias metacognitivas de leitura e os escores do Cloze. Entretanto, a maioria dos estudantes apresentou nível de Frustração, o que demonstra que ainda não conseguem compreender uma informação lida de forma satisfatória. Os estudantes mais jovens apresentaram melhor nível de compreensão leitora do que os mais maduros.

Alcará e Santos (2013) realizaram um estudo com o objetivo de examinar o uso de estratégias de aprendizagem, a compreensão leitora e as orientações motivacionais de estudantes do Ensino Superior, assim como estabelecer possíveis correlações entre essas variáveis. A amostra foi composta por 110 estudantes, de ambos os sexos, com idade média de 27 anos e 4 meses. Foram utilizados um teste Cloze, uma escala de avaliação de estratégias de aprendizagem e uma escala de motivação. Os resultados indicaram que o nível de compreensão em leitura está abaixo do esperado para universitários, que os participantes utilizam estratégias de aprendizagem e que há uma tendência para a meta aprender. Os achados também revelaram correlações positivas e significativas entre as estratégias de aprendizagem e a meta aprender.

O estudo de Botoletto e Boruchovitch (2013) teve como objetivo descrever as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional de 298 estudantes, de ambos os sexos, de idades variadas e de diferentes anos do curso de Pedagogia e estabelecer possíveis relações entre essas variáveis. Foram utilizadas duas questões abertas e duas escalas para se avaliar as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional. Os resultados demonstraram que a maioria dos universitários relatou fazer uso de estratégias de aprendizagem e de regulação emocional. Os dados ainda indicaram que estudantes do sexo feminino são mais estratégicas que os seus colegas e que os estudantes mais velhos relataram utilizar mais estratégias de aprendizagem e de regulação emocional que os seus colegas mais jovens.

Em síntese, os estudos relacionados às estratégias de aprendizagem, à compreensão leitora e à regulação emocional no Ensino Superior indicam que universitários do período noturno relataram falta de tempo para se dedicar aos estudos e, em geral, cansaço físico (Carelli & Santos, 1998) e que estudantes mais jovens apresentaram um nível de compreensão leitora mais satisfatório quando comparados aos seus colegas mais velhos (Cantalice & Oliveira, 2009). Entretanto, estudos também revelaram que o

nível de compreensão leitora de estudantes universitários está abaixo do esperado (Cantalice & Oliveira, 2009; Alcará & Santos, 2013). As investigações de Oliveira e Santos (2005, 2006) mostraram que há uma associação significativa entre compreensão leitora de universitários e desempenho em conteúdos específicos. No que diz respeito às estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional, o estudo de Bortoletto e Boruchovitch (2013) mostrou que a maioria dos universitários utiliza estratégias de aprendizagem e de regulação emocional e que as alunas são mais estratégicas que os seus colegas, assim como os discentes mais maduros.

2.5.3. Pesquisa relacionada à compreensão leitora no Ensino Médio

Marini e Joly (2008) realizaram um estudo que teve por objetivo identificar a frequência de uso das estratégias metacognitivas de leitura por alunos do Ensino Médio, considerando as variáveis idade, gênero, ano escolar, turno e rede de ensino frequentada. Participaram desse estudo 641 estudantes de escolas públicas e particulares, de ambos os sexos, com idade compreendida entre 14 e 17 anos. Foi utilizada uma Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura na coleta de dados. Os resultados revelaram que as estratégias metacognitivas de leitura, mais precisamente, a de solução de problemas, são as mais utilizadas pelos participantes. Os estudantes dos primeiros anos relataram maior uso de estratégias de leitura, quando comparados com os das segundas e terceiras séries. As alunas reportaram utilizar mais estratégias de leitura, do que os alunos. A escola particular apresentou pouca diferença em relação ao uso, quando comparada à pública. Já os estudantes do período diurno relataram usar mais estratégias que os do noturno.

Por fim, frente ao número restrito de estudos recentes no âmbito internacional e nacional, que abordem as variáveis estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional e que estabeleçam relações entre elas e o desempenho escolar, salienta-se a relevância do presente estudo, que investiga esses fatores como possíveis variáveis que promovem o sucesso escolar de estudantes ingressantes no Ensino Médio Técnico. Ademais, há poucas investigações que buscam compreender quais fatores favorecem a aprendizagem e contribuem para sucesso escolar, já que inúmeros autores investigam somente os fatores que acarretam o fracasso escolar, impedindo o processo de aprender. No capítulo seguinte, será descrita a metodologia, os participantes, o procedimento de coleta de dados, os instrumentos e os procedimentos de análise dos dados.

OBJETIVOS

O objetivo geral do presente estudo consiste em avaliar as estratégias de aprendizagem, o nível de compreensão em leitura e as estratégias de regulação emocional de estudantes ingressantes no 1º ano do Ensino Médio Técnico, que podem ser considerados bem-sucedidos, por terem ingressado em cursos técnicos de ampla concorrência. Já os objetivos específicos propõem-se a:

a) Examinar as estratégias de aprendizagem relatadas pelos estudantes;

b) Avaliar o nível de compreensão em leitura de estudantes do 1º ano do Ensino Médio Técnico;

c) Investigar a regulação emocional dos alunos;

d) Examinar possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem, a compreensão leitora e as estratégias de regulação emocional dos estudantes e as variáveis demográficas sexo, período, curso e idade.

e) Identificar possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem, o nível de compreensão em leitura e as estratégias de regulação emocional apresentadas pela amostra.

CAPÍTULO 3

Delineamento do estudo

3.1. Participantes

A amostra da presente pesquisa foi composta por 108 alunos ingressantes, no ano de 2016, em cursos técnicos de uma escola pública, cuja concorrência variou de 3,3 a 25,5 candidatos por vaga. Compuseram a amostra estudantes dos seguintes cursos técnicos: Alimentos (n=18; 16,7%), Enfermagem (n=30; 27,8%), Informática (n=12; 11,1%), Mecânica/Mecatrônica (n=29; 26,9%) e Eletroeletrônica (n=19; 17,6%), modalidade concomitância interna – curso técnico e Ensino Médio realizados na mesma instituição. Dentre eles, 56 (51,9%) correspondiam ao sexo feminino e 52 (48,1%) ao masculino. Além disso, 98 (90,7%) alunos estavam matriculados no período diurno, o que equivale ao período integral, e 10 (9,3%) no noturno. Os alunos matriculados nos cursos do período diurno, com duração de 3 anos, cursavam as disciplinas técnicas pela manhã e o Ensino Médio à tarde. Já os estudantes matriculados nos cursos técnicos do período noturno, com duração de 4 anos, cursavam as disciplinas técnicas e o Ensino Médio à noite. A faixa etária dos participantes variou entre 14 e 16 anos, com idade média de 14,8 anos. A amostra foi constituída somente por alunos matriculados no 1° ano do Ensino Médio, para atender o propósito deste estudo, e por estudantes que aceitaram participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), cujos responsáveis autorizaram, por intermédio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2). A seguir, a Tabela 1 apresenta a relação de candidatos por vaga para o ano letivo de 2016, conforme o curso e o período.

Tabela 1. Relação de candidatos por vaga para o ano letivo de 2016

TURNO	CURSO	VAGAS 2016	INSCRIÇÕES	CANDIDATOS/VAGA
Diurno	Informática	40	1022	25,5
Diurno	Enfermagem	40	945	23,6
Diurno	Mecatrônica	40	879	22
Diurno	Alimentos	40	813	20,3
Diurno	Eletroeletrônica	40	426	10,6
Noturno	Mecatrônica	40	148	3,7
Noturno	Eletroeletrônica	40	131	3,3

3.2. Procedimento de coleta de dados

O contato com a escola ocorreu primeiramente pelo telefone, no qual a orientadora pedagógica recomendou que fosse enviado um e-mail à diretora da instituição, a fim de apresentar os objetivos e procedimentos da presente pesquisa. Após envio do e-mail, a diretora respondeu-o, autorizando a realização do estudo na instituição. Para formalizar esse aceite, foi entregue pessoalmente à diretora da instituição a carta de apresentação dessa pesquisa, a qual leu, concordou com os objetivos e procedimentos propostos e assinou o documento.

Após o aceite da instituição escolar, o presente projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP e aprovado sob o número do CAAE 53001116.6.0000.5404. Depois dessa aprovação, a coleta de dados foi realizada, em conformidade com as determinações do Conselho Nacional de Saúde (Resoluções CNS nº. 466/12 e suas complementares). No início do mês de maio 2016, em um momento oportuno e acordado com a instituição, 280 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, destinados aos responsáveis legais, e 280 Termos de Assentimento Livre e Esclarecido, destinados aos estudantes, foram entregues aos alunos em sala de aula. Esse número de termos entregues corresponde ao número de alunos ingressantes nos cursos técnicos, modalidade concomitância interna, no ano letivo de 2016. Durante a entrega, a diretora da instituição e/ou as integrantes do Serviço de Orientação Escolar explicaram os objetivos da pesquisa e esclareceram as dúvidas dos estudantes quanto aos documentos. Os estudantes foram informados de que a sua participação somente ocorreria, se fosse de sua vontade, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre-Esclarecido e do Termo de Assentimento.

Ademais, foi esclarecido que o estudante que não quisesse participar dessa pesquisa ou retirar a sua autorização, a qualquer momento, não receberia nenhum tipo de penalização ou prejuízo, bem como que este estudo não apresentaria riscos físicos e psicológicos previsíveis, não previa vantagens escolares e não acarretaria qualquer despesa aos participantes. Posteriormente, a pesquisadora esteve em todas as salas do 1°ano do Ensino Médio da instituição, acompanhada pela diretora escolar, para esclarecer novamente os objetivos da pesquisa e ressaltar a importância da participação dos alunos. Além disso, aproximadamente 40 termos foram entregues novamente para os estudantes que os haviam perdido. Durante quatro semanas, a pesquisadora se dirigia

até a instituição escolar, para recolher os termos e verificar se estavam devidamente preenchidos e assinados, antes de iniciar a coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada durante uma semana, no início do mês de junho de 2016, tanto no período diurno, quanto no noturno. Os dados foram coletados de forma coletiva, em uma sessão, por intermédio de duas escalas do tipo *Likert,* disponibilizadas *on-line* (Formulário *Google Docs)*, e por intermédio do Teste Cloze impresso. A aplicação dos instrumentos ocorreu no Laboratório de Informática da instituição escolar, em horário previamente acordado com a gestão escolar, com o corpo docente e com os estudantes, e teve aproximadamente 50 minutos. Tais instrumentos foram aplicados em ordem aleatória, para se balancear melhor o efeito fadiga**.** Os estudantes foram orientados a preencher as escalas com sinceridade, visto que não existem respostas certas ou erradas. Quanto ao Teste Cloze, foram orientados a: a) realizar a leitura do texto até o final; b) escrever em cada lacuna uma única palavra que completasse o sentido do texto; c) ao terminar a tarefa, reler o texto e verificar se ele estava correto ou se alguma alteração era necessária. Ressalta-se que foi necessária a intervenção da pesquisadora, a fim de que os estudantes não realizassem pesquisas na internet, para responder ao Teste Cloze.

3.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a "Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Médio" (Santos & Boruchovitch, 2015), "Escala de Estratégias de Regulação Emocional para o Ensino Médio" (Boruchovitch & Bortoletto, 2015) e o Teste Cloze "Bebidas Alcoólicas" (Alliende *et al*., 1994). Por meio de cada instrumento, também se coletou a identificação dos participantes, idade, sexo, curso técnico e período em que o aluno estava matriculado.

Os três instrumentos utilizados foram submetidos a um estudo piloto, para que fossem refinados e adequados a estudantes do Ensino Médio. Esse estudo foi realizado numa instituição privada, da cidade de Campinas, numa única sessão de 50 minutos. Participaram da coleta de dados 30 alunos, do sexo feminino e masculino, do 1º ano do Ensino Médio do período diurno. Os instrumentos foram aplicados, aleatoriamente, de forma coletiva.

3.3.1. Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Médio (Santos & Boruchovitch, 2015)

Essa escala foi desenvolvida com a finalidade de se verificar o repertório de estratégias cognitivas e metacognitivas apresentadas por estudantes de Ensino Médio. Antes de ser aplicada, foi realizado um estudo piloto com a escala, a fim de que fosse refinada para atender aos objetivos da presente pesquisa, já que, originalmente, o instrumento foi desenvolvido para avaliar estudantes do Ensino Superior. No estudo piloto, os dados foram coletados, por intermédio da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Médio (Santos & Boruchovitch, 2013), contendo 45 itens, com pontuação máxima de 90 pontos, e quatro perguntas abertas sobre outras estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, associadas aos recursos tecnológicos. A análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas mostrou que os participantes reportam utilizar recursos tecnológicos para aprender e acreditam que esses recursos os auxiliam quando precisam estudar e aprender melhor um conteúdo. Mais precisamente, afirmaram que usam o *Skype* para estudar em grupo, assistem a vídeo-aulas e leem livros *on-line* para se preparar melhor para as avaliações, utilizam o *WhatsApp* para esclarecer possíveis dúvidas com os demais estudantes*,* utilizam aplicativos de *Tablets* e *smartphones* para aprender melhor os conteúdos escolares, entre outros. Entretanto, 11 participantes constataram que essas ferramentas também podem desfavorecer a aprendizagem, já que se distraem com jogos, músicas, redes sociais e outros aplicativos. Esses resultados apontaram que seria necessário um refinamento da Escala de Estratégias de Aprendizagem, envolvendo a inclusão de itens referentes a recursos tecnológicos. Nesse sentido, foram incluídos, então, oito novos itens, que consistem nos itens 46, 47, 48, 50, 51, 52 e 53. Como exemplo, seguem os itens 46 e 47, respectivamente: "Você costuma estudar em grupo pelo *Skype?*" e " Você costuma estudar e fazer as suas tarefas em um lugar tranquilo, com poucas distrações?".

Assim, após o estudo piloto, o instrumento passou a ser composto por 53 questões do tipo *Likert,* as quais apresentam três opções de resposta: Sempre, Às vezes e Nunca, valendo 2, 1 e 0, respectivamente. As estratégias cognitivas são mensuradas nos itens 1, 5, 6, 11, 13, 17, 20, 21, 24, 37, 38, 41, 43, 46, 48, 50, 51, 53 e as metacognitivas por meio dos itens 2, 4, 7, 10, 12, 14, 16, 19, 22, 26, 31, 33, 35, 36, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 49. Já os itens que mensuram a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais correspondem às questões 3, 8, 9, 15, 18, 25, 27, 29, 30,

32, 47, 52, as quais apresentam pontuação invertida. Como exemplo de item que mede as estratégias cognitivas, tem-se o número 11: "*Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?"* Já o item 7, pode ser um exemplo de questão que mensura a utilização de estratégias metacognitivas: " *Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?*". Dentre os itens relacionados à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, destaca-se o número 9: *"Quando os seus professores estão explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?".* Por fim, os itens 23, 28 e 34 são considerados ambivalentes, pois representam estratégias que podem ser positivas ou negativas, dependendo do estudante. Segue o item 23 como exemplo: *"Você escuta música enquanto estuda ou faz as tarefas escolares?"* Dessa forma, esse tipo de item não terá sua pontuação invertida, no presente estudo.

A escala, na versão Ensino Médio, foi utilizada pela primeira vez neste estudo. Entretanto, o estudo piloto sugeriu que ela pode ser aplicada para estudantes dessa etapa da escolarização. Cabe mencionar que a escala voltada a estudantes do Ensino Superior revelou aceitáveis propriedades psicométricas, apresentando coeficientes de *Cronbach* igual a.86. Já a consistência interna da versão para o Ensino Médio foi avaliada somente após a coleta de dados. Verificou-se alta consistência interna (alfa>0.70) para estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas, disfuncionais e para o total de estratégias de aprendizagem, após a retirada dos seguintes itens com menor consistência na escala: 23, 26, 28 e 34, os quais reduziam o valor de alfa do total da escala. É válido ressaltar que todos os itens ambivalentes foram excluídos, uma vez que eles não funcionaram bem. A pontuação total da escala, portanto, após a exclusão dos referidos itens, variou entre 0 e 98 pontos, de forma que, quanto maior o escore apresentado pelo estudante, maior o seu repertório de estratégias cognitivas e metacognitivas e menor o de estratégias metacognitivas disfuncionais.

3.3.2. Escala de Estratégias de Regulação Emocional para o Ensino Médio (Boruchovitch & Bortoletto, 2015)

Essa escala foi desenvolvida com o objetivo de investigar a percepção da emoção, a utilização de estratégias de regulação emocional e a ausência de estratégias de regulação emocional de estudantes do Ensino Médio. Um estudo piloto antecedeu a construção da versão final da escala que foi utilizada nesta investigação, visto que o instrumento, originalmente, voltava-se à avaliação de estudantes do Ensino Superior.

Nesse estudo, os dados foram coletados, por meio da Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos (Boruchovitch & Bortoletto, 2010). Esse instrumento é composto por 92 itens distribuídos em três subescalas: tristeza (35 itens), alegria (22 itens) e raiva (35 itens). Além disso, apresenta duas perguntas abertas para cada subescala, que abordam a percepção do participante sobre as suas estratégias de regulação emocional e outras possíveis estratégias que utiliza para lidar com os seus estados emocionais. Como essa escala é do tipo *Likert* de quatro pontos, quanto mais próxima a opção de resposta for do número 4, mais a situação descreve o que é feito pela pessoa para lidar com determinada emoção. De acordo com a análise de conteúdo das perguntas abertas, não foi necessária a inserção de novos itens no instrumento. Entretanto, devido ao tempo despendido para responder às questões e à dificuldade dos participantes em escolher uma resposta dentre quatro possibilidades, a escala foi refinada. Foi reduzida, então, para 3 pontos, para facilitar a escolha de uma resposta, dentre três possibilidades, por parte dos estudantes. Optou-se, também, por manter somente as subescalas tristeza e raiva, uma vez que representam emoções primárias, negativas e universais, isto é, inatas, evolutivas e partilhadas por todos, que surgem no início do desenvolvimento da infância (Damásio, 2000**).** Ademais, a regulação dessas emoções pode favorecer a aprendizagem, já que influenciam a atenção, a motivação, o uso de estratégias de aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem dos estudantes (Pekrum, 2014).

A versão utilizada para a coleta de dados do presente estudo, então, foi composta por 70 itens, divididos nas seguintes subescalas: tristeza (35 itens) e raiva (35 itens). Os itens 1, 3, 6, 8, 9, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 32, 33 e 34 referem-se a estratégias que auxiliam o controle das emoções de tristeza e raiva. Como exemplo, segue o item 6: *"Quando estou triste, consigo parar de pensar na situação que causou a tristeza.*" Em contrapartida, os itens 4, 7, 10, 11, 12, 13, 19, 24, 25, 26, 29, 31 e 35, os quais apresentam pontuação invertida, consistem em estratégias que não auxiliam a regulação das emoções de tristeza e raiva, como pode ser exemplificado pelo item 7: *"Agrido alguém verbalmente quando estou triste".* Por fim, os itens 2, 5, 16, 18 e 23 representam estratégias que podem ser positivas ou negativas no que diz respeito ao controle das emoções, o que depende da situação vivenciada pelo estudante. Segue o item 12 como exemplo: *"Controlo minha tristeza para não demonstrá-la às outras pessoas."* Esse tipo de item não terá sua pontuação invertida, no presente estudo.

Como essa escala é do tipo *Likert* de três pontos, quanto mais o estudante se aproxima do número 3, mais o item descreve o que ele realiza para controlar as suas próprias emoções. *Assim, as respostas podem* variar de (1) Não tem nada a ver comigo a (3) Me descreve muito bem.

A avaliação da consistência interna da escala voltada a estudantes do Ensino Superior apresentou coeficiente de *Cronbach* (alfa = 0.82), indicando que o instrumento apresenta aceitáveis propriedades psicométricas. Já a consistência interna da versão para o Ensino Médio foi avaliada somente após a coleta de dados. Verificou-se alta consistência interna (alfa>0.70) para estratégias de regulação emocional que favorecem menos a regulação da tristeza, para o total da subescala de tristeza, para estratégias que facilitam o controle da raiva, que favorecem menos a regulação da raiva e para o total da subescala. No entanto, o coeficiente de *Cronbach* referente às estratégias que auxiliam no controle da tristeza corresponde à alfa = 0.684 e o relacionado às estratégias que podem ser positivas ou negativas no que diz respeito ao controle da raiva é de alfa = 0.693. É importante observar que esses valores foram alcançados, após a retirada de itens com menor consistência, tais como: a) subescala tristeza: itens 2, 3, 5, 14, 16, 17, 18, 23; b) subescala raiva: itens 3, 17, 18 e 23, os quais reduziam o valor de alfa do total da escala. A pontuação total da escala, assim, passou a variar de 58 a 174 pontos. Quanto maior o escore obtido no total da escala, mais o estudante tenderá a regular as suas próprias emoções.

3.3.3. Teste Cloze "Bebidas Alcoólicas" (Alliende *et al*., 1994)

O Teste Cloze foi escolhido como instrumento do presente estudo para se avaliar a compreensão leitora, uma vez que é considerado de fácil aplicação, por ser objetivo, apresentando-se para o estudante como uma situação-problema. Assim, o aluno tem de recorrer à sua competência linguístico-gramatical e ao seu repertório vocabular. Em relação às habilidades cognitivas, esse instrumento exige do aluno seu raciocínio lógico-verbal, visto que tem de compreender as relações sintático-semânticas na progressão temática de um determinado texto (Joly, 2009).

Essa técnica possui duas formas de correção: a literal e a sinônima (Bitar, 1989). A correção literal considera como acerto o preenchimento da palavra exata que foi omitida, respeitando as regras gramaticais, a grafia e a acentuação gráfica. Já na correção sinônima, é aceito como acerto o preenchimento da lacuna com um sinônimo

correlato à palavra omitida. Assim, por meio desse tipo de correção, o estudante não perde pontos, pelo uso inapropriado de regras gramaticais, tais como a grafia e a acentuação, desde que preencha a lacuna com a palavra adequada ao contexto. Nesse sentido, a utilização de um dicionário conceituado de Língua Portuguesa faz-se necessária, para se estabelecer possíveis sinônimos aos vocábulos omitidos (Oliveira *et al.,* 2007a).

O texto expositivo "Bebidas Alcoólicas" da coletânea Alliend *et al.* (1994) foi selecionado para se avaliar a compreensão leitora. De acordo com os autores, os textos dessa coletânea foram organizados por faixa etária, levando em consideração os conteúdos, tipologia do texto e sua extensão, complexidade semântico-estrutural dos parágrafos e das atividades sugeridas. Ao elaborar os Testes Cloze, esses autores suprimiram, geralmente, o quinto vocábulo a cada cinco, substituindo-o por uma linha pontilhada, de extensão constante. Entretanto, a oração inicial e a final de cada texto foram mantidas na íntegra, sem omissão de palavras, com o objetivo de facilitar a sua previsão por parte do aluno, de forma que este tenha uma visão panorâmica do assunto.

Antes de se realizar a coleta de dados, o teste Cloze passou por um estudo piloto, no qual se utilizou o texto "Bebidas Alcoólicas" da coletânea Alliende *et al* (1994), apresentando 533 palavras e 107 vocábulos omitidos. Os resultados revelaram que o instrumento estava muito extenso, já que os estudantes não conseguiram concluí-lo no tempo estabelecido, e o grau de dificuldade das lacunas estava inadequado ao nível de escolaridade dos participantes, visto que as omissões estavam relacionadas a conhecimentos prévios sobre o tema "bebidas alcoólicas". Dessa forma, optou-se pela eliminação de 6 parágrafos, a fim de atender aos propósitos dessa pesquisa.

Dessa forma, o instrumento passou a apresentar 331 palavras e 50 vocábulos omitidos. Cabe ressaltar que a supressão desses parágrafos não impactou a compreensão geral do texto e que tal alteração foi analisada e confirmada por duas profissionais especialistas em compreensão leitora e Teste Cloze. Ademais, por meio do estudo piloto, percebeu-se que muitos estudantes preencheram as lacunas com sinônimos coerentes ao contexto, isto é, vocábulos que não impactaram a compreensão leitora. Portanto, adotou-se o critério de correção sinônima para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa.

Esse tipo de correção foi escolhida, também, em detrimento da literal, visto que alguns críticos dessa técnica sustentam que a correção literal pode avaliar a compreensão de maneira imprecisa, comprometendo a qualidade da técnica de Cloze como medida da compreensão leitora e, consequentemente, o desempenho dos estudantes (Oliveira *et al.,* 2007a). Para tanto, foram utilizados dois dicionários como referência de consulta de sinônimos e um dicionário on-line de sinônimos e estabelecidos possíveis vocábulos para as omissões. É importante ressaltar que algumas palavras não podem ser facilmente substituídas por vocábulos correlatos.

Com o objetivo de ainda refinar o instrumento, também foi considerado o nível de dificuldade das omissões do texto, visto que o desempenho dos sujeitos também depende da dificuldade das lacunas criadas, não simplesmente de sua habilidade de compreender textos. De acordo com estudo realizado por Santos *et al*. (2002), os adjetivos, verbos e advérbios representam classes gramaticais mais difíceis de serem descobertas no Teste Cloze. Já os substantivos e pronomes são considerados de dificuldade média e as preposições e os artigos, classes mais fáceis.

A seguir, são apresentados os vocábulos omitidos, suas categorias gramaticais e o número de omissões correspondentes a cada uma delas, o que representa uma tentativa de balanceamento no nível de dificuldade das lacunas.

Tabela 2. Vocábulos omitidos no Teste Cloze

Categoria	Número de Omissões	Palavras Omitidas
Adjetivos	7	alcoólicas, submetidos, nocivos, normal, característico, encarados, portador.
Advérbios	4	geralmente, não, diretamente, seriamente.
Substantivos	12	bebidas, fontes, produtos, álcool, perda, equilíbrio,mente, acidentes, consumo, cérebro, indivíduo, álcool.
Verbos	8	ocorre, pode, diz, é, passa, dependendo, são, é.
Pronomes	2	sua, se.
Contrações	3	da, nos, à.
Conjunções	5	e, forma, ou, quando, e.
Preposições	2	para, por.
Artigos	7	o, o, uma, o, os, a, os.

Para a interpretação dos dados obtidos, levou-se em consideração a proposta de níveis, de acordo com Bormuth (1968). Assim, os escores são obtidos pela somatória do número de lacunas preenchidas corretamente. O primeiro nível, denominado nível de frustração, corresponde a até 44% de acertos, o que significa que o leitor obteve pouco êxito na compreensão. O nível de instrução, o segundo, varia de 44,1% a 57%, representando o resultado dos leitores que demonstram compreensão satisfatória, porém, ainda necessitando de auxílio externo, como o de um professor. Por fim, o nível independente de leitura é representado pelos leitores que apresentam 57% dos acertos, resultado este que pressupõe uma leitura crítica, criativa e autônoma do texto. Foi atribuído um ponto para o acerto e zero para o erro. O escore geral do estudante correspondeu ao resultado da soma de seus acertos. Assim, a pontuação do Teste Cloze "Bebidas Alcoólicas", o qual apresenta 50 omissões, variou de 0 (0%) a 50 (100%) pontos.

3.4. Procedimento de análise de dados

Os dados referentes aos instrumentos objetivos foram analisados de forma quantitativa, por meio de análise estatística descritiva e inferencial. Para a análise dos dados referentes ao Teste Cloze levou-se em consideração a proposta de níveis de leitura, de acordo com Bormuth (1968), conforme já citado anteriormente. Utilizou-se o teste exato de *Fisher* para comparar as variáveis categóricas (gênero, período, curso, idade) e os níveis de compreensão leitora (frustração, instrução e independente).

Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas, com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas das variáveis numéricas (idade, escores das escalas,...), com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo.

Para comparação dos escores das escalas entre as variáveis de interesse categóricas, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney* para 2 grupos e o teste de *Kruskal-Wallis* para 3 ou mais grupos. A fim de analisar a relação entre as variáveis numéricas, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Spearman*, devido à ausência de distribuição normal das variáveis. Para examinar a consistência interna das escalas, foi utilizado o coeficiente alfa de *Cronbach*. Valores de alfa acima de 0.70 indicam alta consistência interna. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P<0.05$.

CAPÍTULO 4

Resultados

No presente capítulo, são apresentados os resultados do estudo, conforme os objetivos propostos. Primeiramente, será descrito o perfil da amostra considerando as variáveis demográficas: sexo, idade, período e curso. Na sequência, descrevem-se os resultados provenientes da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Médio (Santos & Boruchovitch, 2015) e os resultados referentes ao teste de compreensão: Teste Cloze "Bebidas Alcoólicas" (Alliende *et al.,* 1994). Em seguida, são apresentados os dados referentes à Escala de Estratégias de Regulação Emocional para o Ensino Médio (Boruchovitch & Bortoletto, 2015). Por fim, são abordadas as correlações entre as variáveis do presente estudo.

4.1. Análise descritiva dos dados demográficos

A amostra foi constituída por 108 alunos do Ensino Médio, sendo 56 estudantes (51,9%) do sexo feminino e 52 (48,1%) do sexo masculino. A faixa etária variou entre 14 e 16 anos de idade, com idade média de 14,8 anos. A maioria dos alunos estava matriculada no período diurno: 98 (90,7%) e a minoria, no noturno: 10 (9,3%). Em relação ao curso técnico, 18 alunos (16,7%) cursavam Alimentos, 30 (27,8%) Enfermagem; 12 (11,1%) Informática, 29 (26,9%) Mecânica/Mecatrônica e 19 (17,6%) Eletroeletrônica.

4.2. Escala de estratégias de aprendizagem

A Tabela 3 expõe a pontuação dos participantes na escala total e subescalas das estratégias de aprendizagem, assim como o desvio padrão e as médias mínimas e máximas dos estudantes. Esses resultados foram obtidos, por intermédio da estatística descritiva.

Tabela 3. Escala de estratégias de aprendizagem: média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima

Variável	N	Média	D. P.	Mín.	Máx.
Estratégias de Aprendizagem Cognitivas	108	18.31	5.37	2.00	29.00
Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas	108	27.46	5.30	7.00	37.00
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	108	11.75	3.69	2.00	20.00
Estratégias de Aprendizagem – Total	108	57.52	10.68	23.00	81.00

Em relação às estratégias cognitivas, o valor máximo foi de 29 pontos, o mínimo de 2. A média foi de 18.31, com desvio padrão de 5.37. Como a pontuação total dessa subescala é de 36 pontos, os estudantes parecem fazer uso de estratégias cognitivas ligeiramente acima da média, tais como "grifar as partes de um texto para aprender melhor" e "criar perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando".

Na subescala estratégias metacognitivas, a pontuação máxima foi de 37 pontos e a mínima, de 7. A média foi de 27.46 e o desvio padrão de 5.30. Como a pontuação máxima dessa subescala é de 40 pontos, os dados indicam que os estudantes dessa amostra utilizam mais estratégias metacognitivas, como "perceber que está com dificuldade para aprender determinados assuntos e matérias", do que cognitivas.

No que se refere à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, o valor máximo foi de 20 pontos e o mínimo de 2. A média foi de 11.75 e o desvio padrão, 3.69. A pontuação máxima dessa subescala é de 22 pontos. Assim, verifica-se que os alunos ficaram na média, quanto à utilização de estratégias que não favorecem a sua aprendizagem. Na escala total que avalia as estratégias de aprendizagem, o valor máximo obtido foi de 81 pontos e o mínimo, de 23. A média foi 57.52 e o desvio padrão de 10.68. Considerando a pontuação total da escala, 98 pontos, é possível constatar que, em geral, esses alunos relataram uso de estratégias de aprendizagem ligeiramente acima da média.

Estratégias de aprendizagem e sexo

Para comparação das variáveis estratégias de aprendizagem e sexo, foi utilizado o Teste de *Mann-Whitney.* A Tabela 4 apresenta as médias e os desvios padrões referentes à escala de estratégias de aprendizagem e o grau de significância com a variável sexo.

Tabela 4. Comparação dos escores de estratégias de aprendizagem e sexo

Variável	**Sexo**				
	Feminino (N=56)		**Masculino (N=52)**		
	Média	**D.P.**	**Média**	**D.P.**	**p-valor**
Estratégias de Aprendizagem Cognitivas	19.71	5.51	16.79	4.83	**p=0.002**
Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas	28.89	4.89	25.92	5.34	**p=0.002**
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	10.59	3.21	13.00	3.79	**p<0.001**
Estratégias de Aprendizagem – Total	59.20	10.82	55.71	10.33	p=0.104

* Valor-P referente ao teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Conforme esses resultados, há diferenças estatisticamente significantes quanto ao sexo, na pontuação total das subescalas estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. As estudantes obtiveram escores mais elevados do que os seus colegas do sexo masculino nesses aspectos, revelando que elas relataram fazer maior uso dessas estratégias. No que diz respeito a estratégias de aprendizagem total, não foram encontradas diferenças significantes, indicando que, de modo geral, tanto os meninos como as meninas reportaram usar, de forma semelhante, as estratégias de aprendizagem.

Estratégias de aprendizagem e período

O Teste de *Mann-Whitney* também foi utilizado para comparar os escores da escala em função do período no qual os alunos cursavam o Ensino Médio. A Tabela 5 apresenta as médias e os desvios padrões das pontuações obtidas pela amostra na escala e o grau de significância com o período.

Tabela 5. Comparação dos escores de estratégias de aprendizagem e período

Variável	**Período**				
	Diurno (N= 98)		**Noturno (N= 10)**		
	Média	**D.P.**	**Média**	**D.P.**	**p-valor**
Estratégias de Aprendizagem Cognitivas	18.27	5.44	18.70	4.92	p=0.770
Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas	27.52	5.20	26.90	6.52	p=0.886
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	11.83	3.68	11.00	3.97	p=0.667
Estratégias de Aprendizagem – Total	57.61	10.32	56.60	14.41	p=0.975

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Os achados mostram que as diferenças encontradas não foram significativas entre os estudantes do período diurno e os do noturno, quanto ao uso de estratégias que os auxiliam no processo de aprendizagem. Assim, constata- se que os participantes de ambos os períodos não diferiram consideravelmente quanto à utilização de estratégias de aprendizagem.

Estratégias de aprendizagem e curso

A análise comparativa entre as pontuações na escala de estratégias de estratégias de aprendizagem e o curso foi obtida, por intermédio do Teste de *Kruskal-Wallis*. Os dados referentes às médias e desvios padrões dos resultados dos alunos e o grau de significância com o curso podem ser encontrados na Tabela 6.

Tabela 6. Comparação dos escores de estratégias de aprendizagem e cursos

Curso	**Estratégias Cognitivas**		**Estratégias Metacognitivas**		**Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais**		**Estratégias de Aprendizagem – Total**	
p-valor	p=0.458		p=0.330		**p=0.002**		p=0.869	
	Média	**D.P**	**Média**	**D.P**	**Média**	**D.P**	**Média**	**D.P**
Alimentos (N=18)	18.50	4.79	29.28	5.29	11.28	2.93	59.06	10.01
Eletroeletrônica (N=19)	18.42	4.46	25.89	4.18	13.21	2.90	57.53	8.24
Enfermagem (N=30)	19.40	6.01	27.47	4.83	9.83	3.41	56.70	10.9
Mecânica/ Mecatrônica (N=29)	16.79	5.33	27.10	6.39	12.76	3.96	56.66	12.14
Informática (N=12)	18.75	5.96	28.08	5.05	12.50	4.19	59.33	11.87

Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.X2=estatística χ^2 do teste.

Em geral, é possível constatar que os participantes de todos os cursos indicaram fazer uso de estratégias que beneficiam o seu aprender de maneira equivalente. Porém, as diferenças podem ser consideradas significativas no que diz respeito à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Os alunos do curso de Eletroeletrônica indicaram utilizar menos estratégias que atrapalham o seu aprendizado, quando comparados aos seus colegas. Em contrapartida, os alunos de Enfermagem reportaram utilizar mais estratégias que desfavorecem a sua aprendizagem, como "distrair-se com jogos, aplicativos, músicas, redes sociais, quando utiliza a internet para estudar", quando comparados aos dos demais cursos.

Estratégias de aprendizagem e idade

Para a análise comparativa entre as pontuações na escala de estratégias de aprendizagem e a idade também foi utilizado o Teste de *Kruskal-Wallis*. Na Tabela 7, são apresentadas as médias e os desvios padrões das pontuações obtidas pela amostra na escala e o grau de significância com a idade.

Tabela 7. Comparação dos escores de estratégias de aprendizagem e idade

Variável	Idade						
	14 anos (N= 31)		15 anos (N= 64)		16 anos (N= 13)		
	Média	**D.P.**	**Média**	**D.P.**	**Média**	**D.P.**	**p-valor**
Estratégias de Aprendizagem Cognitivas	17.71	6.17	18.56	4.66	18.46	6.85	p=0.762
Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas	27.32	4.38	27.72	4.98	26.54	8.43	p=0.844
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	11.16	3.34	12.03	3.93	11.77	3.35	p=0.552
Estratégias de Aprendizagem – Total	56.19	10.27	58.31	10.08	56.77	14.5	p=0.650

Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.X2=estatística χ^2 do teste.

Os resultados mostram que não há diferenças significativas estatisticamente, revelando que os estudantes das três faixas etárias relataram utilizar estratégias de aprendizagem de forma semelhante. As correlações entre a idade dos participantes e os escores das estratégias de aprendizagem são apresentadas a seguir.

Tabela 8. Correlações entre idade e os escores de estratégias de aprendizagem

	Estratégias Cognitivas	Estratégias Metacognitivas	Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	Estratégias de Aprendizagem - Total
r =	0.07	0.02	0.07	0.08
p =	0.46	0.77	0.42	0.40
n =	108	108	108	108

* r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de sujeitos (n=108).

Pela Tabela 8, constata-se correlação positiva, não significativa e fraca entre idade e os escores de estratégias cognitivas, metacognitivas, ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e de estratégias de aprendizagem total. É possível aventar, pois, que os participantes das três faixas etárias reportaram utilizar estratégias de aprendizagem de maneira equivalente.

4.3. Teste Cloze

A Tabela 9 apresenta a pontuação total dos participantes, assim como a porcentagem de acertos, o desvio padrão e as médias mínimas e máximas dos estudantes, referentes ao Teste Cloze, que avaliou a compreensão leitora dos alunos.

Tabela 9. Teste Cloze: média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima

Variável	N	Média	D. P.	Mín.	Máx.
Pontuação Geral	108	33.05	4.44	20.00	43.00
Porcentagem de Acertos	108	66.09	8.89	40.00	86.00

Em relação à pontuação geral, o valor máximo obtido foi de 43.0 pontos e o mínimo, de 20.00. Ressalta-se que a pontuação máxima do teste é de 50.0 pontos. A média foi de 33.05 e o desvio padrão de 4.44. Em relação à porcentagem de acertos, o valor máximo foi de 86.00, o mínimo de 40.00. A média foi de 66.09, o que corresponde ao nível independente de leitura, com desvio padrão de 8.89. Esses achados parecem indicar que os participantes compreendem os textos que leem de forma satisfatória, isto é, já realizam uma leitura crítica, criativa e autônoma do texto.

Teste Cloze e sexo

Para comparação das variáveis compreensão leitora e sexo, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney.* A Tabela 10 mostra as médias e os desvios padrões referentes ao Teste Cloze e o grau de significância com a variável sexo.

Tabela 10. Comparação dos escores do Teste Cloze e sexo

Variável	Sexo				
	Feminino (N=56)		Masculino (N=52)		
	Média	D.P.	Média	D.P.	p-valor
Pontuação Geral	32.95	4.82	33.15	4.05	p=0.995
Porcentagem de Acertos	65.89	9.64	66.31	8.09	p=0.995

Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Os dados indicam que não há diferenças significativas entre estudantes do sexo masculino e feminino quanto à compreensão leitora. Desse modo, meninos e meninas dessa amostra podem ser equiparados quanto ao seu desempenho satisfatório no teste de compreensão em leitura.

Teste Cloze e período

A análise comparativa entre os escores do Teste Cloze e a variável período também foi realizada pelo Teste de *Mann-Whitney.* A Tabela 11 indica as médias e os desvios padrões das pontuações obtidas pela amostra no teste de compreensão e o grau de significância com o período.

Tabela 11. Comparação dos escores do Teste Cloze e período

Variável	Período				
	Diurno (N= 98)		Noturno (N= 10)		
	Média	D.P.	Média	D.P.	p-valor
Pontuação Geral	33.51	4.15	28.50	4.88	**p=0.003**
Porcentagem de Acertos	67.02	8.30	57.00	9.76	**p=0.003**

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Observa-se uma grande variação entre a média dos alunos do período diurno e os do noturno, quanto ao desempenho em compreensão leitora, indicativo de que essa diferença é significativa. Dessa forma, os alunos do período diurno compreendem melhor os textos que leem, quando comparados aos seus colegas do período noturno.

Teste Cloze e curso

A análise comparativa entre as pontuações no Teste Cloze e o curso foi realizada, por meio do Teste de *Kruskal-Wallis*. Na Tabela 12, são apresentadas as médias e os desvios padrões das pontuações obtidas pela amostra no teste de compreensão leitora e o grau de significância com o curso.

Tabela 12. Comparação dos escores do Teste Cloze e curso

Curso	Pontuação Geral		Porcentagem de Acertos		
	Média	D.P	Média	D.P	p-valor
Alimentos (N=18)	32.33	4.86	64.67	9.73	p=0.760
Eletroeletrônica (N=19)	33.26	4.03	66.53	8.05	p=0.760
Enfermagem (N=30)	33.87	4.16	67.73	8.32	p=0.760
Mecânica/ Mecatrônica (N=29)	32.52	4.97	65.03	9.94	p=0.760
Informática (N=12)	33.00	4.13	66.00	8.27	p=0.760

Valor-P referente ao teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.X2=estatística χ^2 do teste.

Os resultados mostram que não há diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos dos diferentes cursos técnicos no teste de compreensão leitora. Dessa forma, pode-se supor que os estudantes de todos os cursos compreendem os textos que leem de forma semelhante.

Teste Cloze e idade

Para a análise comparativa entre as pontuações no Teste Cloze e a idade, utilizou-se o Teste de *Kruskal-Wallis*. Na Tabela 13, constam os dados de cada faixa etária e o grau de significância entre elas.

Tabela 13. Comparação dos escores do Teste Cloze e idade

Variável	Idade						
	14 anos (N= 31)		15 anos (N= 64)		16 anos (N= 13)		
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	p-valor
Pontuação Geral	33.32	4.05	33.39	4.31	30.69	5.53	p=0.103
Porcentagem de Acertos	66.65	8.11	66.78	8.62	61.38	11.0	p=0.103

Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.X2=estatística χ^2 do teste.

Os resultados revelam que não há diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos das diferentes faixas etárias e o seu desempenho em compreensão leitora. Supõe-se, pois, que esses alunos ingressantes no Ensino Médio tendem a compreender textos de forma semelhante.

Tabela 14. Correlações entre idade e os escores do Teste Cloze

	Pontuação Geral	Porcentagem de Acertos
r =	-0.10	-0.10
p =	0.26	0.26

Esses resultados indicam correlação negativa, não significativa e fraca da idade com escores do Teste Cloze. Portanto, esses achados mostram que os participantes das três faixas etárias não diferiram consideravelmente no que se refere à compreensão leitora, isto é, esses alunos, em geral, compreendem bem textos, independentemente da idade.

4.3.1. Teste Cloze e níveis de leitura

A seguir, será apresentado o nível de compreensão leitora dos participantes e a sua comparação com as variáveis categóricas: sexo, período, curso e idade. Tais resultados foram obtidos, por meio do Teste exato de *Fisher*.

Nível de leitura e sexo

A Tabela 15 apresenta o nível de compreensão leitora dos participantes e a sua comparação com a variável sexo.

Tabela 15. Comparação do nível de compreensão leitora com o sexo

Sexo		**Nível de Compreensão Leitora**			
		Frustração	**Instrução**	**Independente**	**p-valor**
Feminino (N= 56)	Porcentagem	50	64.29	50	p=0.695
Masculino (N= 52)	Porcentagem	50	35.75	50	p=0.695

*Teste exato de Fisher: p=0.695

Verifica-se que não há diferenças estatisticamente significantes entre o nível de leitura e o sexo dos participantes. Assim, os participantes do sexo masculino e feminino apresentaram níveis de leitura semelhantes.

Nível de leitura e período

Também foi realizada a comparação entre os níveis de leitura e o período no qual os alunos cursavam o Ensino Médio. A Tabela 16 apresenta esses resultados.

Tabela 16. Comparação do nível de compreensão leitora com o período

Período		**Nível de Compreensão Leitora**			
		Frustração	**Instrução**	**Independente**	**p-valor**
Diurno (N= 98)	Porcentagem	50	78.57	**93.48**	**p=0.027**
Noturno (N= 10)	Porcentagem	50	**21.43**	6.52	**p=0.027**

*Teste exato de Fisher: p=0.027

Diferenças estatisticamente significativas foram encontradas no que diz respeito aos níveis de leitura e o período, já que 93.48% de estudantes do diurno apresentaram um nível independente de leitura e 78.57% obtiveram um nível de instrução. Portanto, os alunos do período diurno demonstraram um nível de leitura mais elevado, quando comparados aos do noturno.

Nível de leitura e curso

Os resultados referentes aos níveis de leitura e sua relação com os cursos em que os estudantes estavam matriculados: Alimentos, Eletroeletrônica, Enfermagem, Mecânica/Mecatrônica e Informática são descritos a seguir.

Tabela 17. Comparação do nível de compreensão leitora com o curso

Curso		**Nível de Compreensão Leitora**			
		Frustração	**Instrução**	**Independente**	**p-valor**
Alimentos (N=18)	Porcentagem	0.0	28.57	15.22	p=0.336
Eletroeletrônica (N= 19)	Porcentagem	0.0	21.43	17.39	p=0.336
Enfermagem (N=30)	Porcentagem	50	7.14	30.43	p=0.336
Mecânica/ Mecatrônica (N= 29)	Porcentagem	50	21.43	27.17	p=0.336
Informática (N=12)	Porcentagem	0.0	21.43	9.78	p=0.336

*Teste exato de Fisher: p=0.336

Nota-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos dos diferentes cursos em relação ao seu respectivo nível de leitura. Pode-se supor, pois, que os estudantes dos diversos cursos técnicos apresentaram níveis de leitura equivalentes.

Nível de leitura e idade

Na Tabela 18, constam os resultados da relação entre os níveis de leitura e a idade dos participantes da pesquisa.

Tabela 18. Comparação do nível de compreensão leitora com a idade

Idade		**Nível de Compreensão Leitora**			
		Frustração	**Instrução**	**Independente**	**p-valor**
14 (N=31)	Porcentagem	0.0	28.57	29.35	p=0.308
15 (N=64)	Porcentagem	50.0	50.0	60.87	p=0.308
16 (N=13)	Porcentagem	50.0	21.43	9.78	p=0.308

*Teste exato de Fisher: p=0.308

Os resultados indicam que não há diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos das diferentes faixas etárias quanto ano nível de leitura. Dessa forma, os estudantes da presente amostra, independentemente da idade, tendem a apresentar nível de leitura equivalente.

4.4. Escala de estratégias de regulação emocional

A Tabela 19 apresenta a pontuação dos participantes na escala total e nas subescalas que mensuram as estratégias de regulação emocional, assim como o desvio padrão e as médias mínimas e máximas dos estudantes.

Tabela 19. Escala de estratégias de regulação emocional: média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima

Variável	N	Média	D. P.	Mín.	Máx.
Escala de Tristeza	108	59.26	7.68	40.00	77.00
Escala de Raiva	108	66.09	9.70	39.00	87.00
Regulação Emocional Total	108	125.4	16.30	85.00	163.0

Em relação à subescala tristeza, o valor máximo foi de 77 pontos, o mínimo de 40. A média foi de 59.26, com desvio padrão de 7.68. Como a pontuação total dessa subescala é de 81 pontos, os estudantes parecem fazer uso acima da média de estratégias para regular a tristeza que sentem, tais como "parar de pensar na situação que causou tristeza" e "tentar relaxar quando se está triste"

No que diz respeito à subescala raiva, a pontuação máxima foi de 87 pontos e a mínima, de 39. A média foi de 66.09 e o desvio padrão de 9.70. A pontuação total dessa subescala é de 93 pontos. Portanto, os participantes reportaram controlar a raiva que sentem, por intermédio de estratégias como "pensar em maneiras de se acalmar quando se sente raiva**".**

Na escala total que avalia as estratégias de regulação emocional, o valor máximo obtido foi de 163 pontos e o mínimo, de 85. A média foi de 125.4 e o desvio padrão de 16.30. Considerando a pontuação total da escala de 174 pontos, esses dados indicam, em geral, que uma porcentagem expressiva dos alunos relatou utilizar estratégias para controlar os seus estados emocionais.

Estratégias de regulação emocional e sexo

Para comparação das variáveis estratégias de regulação emocional e sexo, foi utilizado o Teste de *Mann-Whitney*. Na Tabela 20, estão presentes as médias e os desvios padrões referentes à escala de estratégias de regulação emocional e o grau de significância com a variável sexo.

Tabela 20. Comparação dos escores de estratégias de regulação emocional e sexo

Variável	Sexo				
	Feminino (N=56)		Masculino (N=52)		
	Média	D.P.	Média	D.P.	p-valor
Escala de Tristeza	57.88	7.27	60.75	7.89	**p=0.045**
Escala de Raiva	65.09	9.67	67.17	9.70	p=0.372
Regulação Emocional Total	122.96	15.62	127.92	16.78	p=0.119

* Valor-p referente ao teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas somente no que diz respeito ao escore da escala de tristeza e o sexo. Os alunos obtiveram escores

mais elevados nesse aspecto do que as suas colegas do sexo feminino. Supõe-se, então, que eles utilizem mais estratégias para controlar a sua emoção, quando comparados às suas colegas. Quanto à escala de raiva e regulação emocional total, não foram encontradas diferenças significantes, revelando, em linhas gerais, que tanto os alunos, como as alunas regulam as suas emoções de forma semelhante.

Estratégias de regulação emocional e período

O Teste de *Mann-Whitney* também foi utilizado para comparar os escores da escala em função do período no qual os alunos cursavam o Ensino Médio. A Tabela 21 apresenta as médias e os desvios padrões das pontuações obtidas pela amostra na escala e o grau de significância com o período.

Tabela 21. Comparação dos escores de estratégias de regulação emocional e período

Variável	**Período**				
	Diurno (N=98)		**Noturno (N=10)**		
	Média	**D.P.**	**Média**	**D.P.**	**p-valor**
Escala de Tristeza	59.68	7.58	55.10	7.71	p=0.068
Escala de Raiva	66.53	9.41	61.80	11.86	p=0.248
Regulação Emocional Total	126.21	15.86	116.90	18.98	p=0.103

* Valor-p referente ao teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

É possível constatar que não há diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos nas subescalas de tristeza e raiva e na escala total e o período em que estão cursando o Ensino Médio. Dessa forma, os estudantes, independentemente do período que fazem os seus cursos, tendem a controlar as suas emoções de tristeza e raiva de forma semelhante.

Estratégias de regulação emocional e curso

A análise comparativa entre as pontuações na escala de estratégias de regulação emocional e o curso foi obtida, por intermédio do Teste de *Kruskal-Wallis*. Os dados referentes às médias e desvios padrões dos resultados dos alunos e o grau de significância com o curso podem ser encontrados na Tabela 22.

Tabela 22. Comparação dos escores de estratégias de regulação emocional e curso

Curso	**Escala de Tristeza**		**Escala de Raiva**		**Regulação Emocional Total**	
p-valor	**p=0.040**		p=0.073		p=0.055	
	Média	**D.P**	**Média**	**D.P**	**Média**	**D.P**
Alimentos (N=18)	59.17	5.61	67.33	9.36	126.50	13.61
Eletroeletrônica (N=19)	58.84	7.89	65.79	6.75	124.63	13.80
Enfermagem (N=30)	57.17	7.68	63.03	9.36	120.2	15.5
Mecânica/ Mecatrônica (N=29)	62.76	8.24	69.66	11.51	132.41	18.90
Informática (N=12)	56.83	6.60	63.75	8.31	120.58	14.38

Valor-p referente ao teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.X2=estatística χ^2 do teste.

Ao se considerar os resultados apresentados na Tabela 22, é possível constatar que alunos do curso de Mecânica/Mecatrônica apresentaram escores mais altos na escala de estratégias de regulação emocional total e nas subescalas de tristeza e raiva, em relação aos dos demais cursos. Entretanto, as diferenças podem ser consideradas significativas somente em relação à subescala de tristeza. Isso quer dizer que esses estudantes reportaram empregar mais estratégias para autorregular as emoções de tristeza, em comparação aos seus colegas.

Estratégias de regulação emocional e idade

Para a análise comparativa entre as pontuações na escala de estratégias de regulação emocional e a idade, também foi utilizado o Teste de *Kruskal-Wallis*. Na Tabela 23, são apresentadas as médias e os desvios padrões das pontuações obtidas pela amostra na escala e o grau de significância com a idade.

Tabela 23. Comparação dos escores de estratégias de regulação emocional e idade

Variável	**Idade**						
	14 anos (N=31)		**15 anos (N= 64)**		**16 anos (N= 13)**		
	Média	**D.P.**	**Média**	**D.P.**	**Média**	**D.P.**	**p-valor**
Escala de Tristeza	59.16	7.00	59.27	8.34	59.46	6.16	p=0.894
Escala de Raiva	65.55	8.84	66.98	10.34	63.00	8.16	p=0.207
Regulação Emocional Total	124.71	14.83	126.25	17.85	122.46	11.5	p=0.430

Valor-p referente ao teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos.X2=estatística χ^2 do teste.

Conforme observado na Tabela 23, não há diferenças significativas nos escores da subescala tristeza, raiva e regulação emocional total em função da faixa etária. Assim, pode-se inferir que os estudantes dessa amostra relataram usar estratégias para

autorregular a tristeza e a raiva que sentem de maneira equivalente, independentemente da idade.

As correlações da variável idade com os escores obtidos pelos participantes nesta escala estão na Tabela 24.

Tabela 24. Correlações entre idade e os escores de estratégias de regulação emocional

	Escala de Tristeza	Escala de Raiva	Regulação Emocional Total
r =	0.04	0.018	0.02
p =	0.64	0.84	0.78
n =	108	108	108

* r=coeficiente de correlação de *Spearman*; p=Valor-p; n=número de sujeitos (n=108).

Esses resultados indicam correlação positiva, não significativa e fraca da idade com escores de estratégias de regulação da tristeza, raiva e regulação emocional total. Assim, constata-se que os participantes das três faixas etárias não diferiram consideravelmente nas estratégias de regulação emocional que reportaram empregar para o controle da tristeza e da raiva.

4.5. Análise de correlação dos escores

A correlação entre os escores da escala de estratégias de aprendizagem e da escala de estratégias de regulação emocional foi avaliada. Na Tabela 25, encontram-se os valores das correlações e o grau de significância para cada grupo.

Tabela 25. Correlações entre estratégias de aprendizagem com estratégias de regulação emocional

		Tristeza Total	Raiva Total	Regulação Emocional Total
Estratégias de Aprendizagem Total	r*=	**0.22785**	**0.31646**	**0.30608**
	p=	0.0177	0.0008	0.0013
Estratégias Cognitivas Total	r*=	0.05908	0.14074	0.12212
	p=	0.5436	0.1463	0.2080
Estratégias Metacognitivas Total	r*=	0.12233	**0.23512**	**0.21396**
	p=	0.2072	0.0143	0.0262
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais Total	r*=	**0.39747**	**0.37227**	**0.40053**
	p=	<.0001	<.0001	<.0001

* r=coeficiente de correlação de *Spearman*; p=Valor-p.

Esses resultados indicam correlação positiva, significativa e fraca entre estratégias de aprendizagem total com regulação emocional total e as subescalas de tristeza e raiva. Isso significa que quanto mais os alunos relatam utilizar estratégias de

aprendizagem, mais reportam o uso de estratégias para controlar os seus estados emocionais de tristeza e raiva.

Observa-se, também, que os escores na subescala estratégias metacognitivas se correlacionaram de forma positiva, significativa e fraca com a subescala de raiva e regulação emocional total. Dessa forma, os alunos que relataram maior uso dessas estratégias, como perceber que não estão aprendendo quando estão estudando, tendem a regular mais as suas emoções, especialmente a de raiva.

Por fim, notou-se correlação positiva, significativa e fraca entre ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais com as estratégias de regulação emocional de raiva e positiva e moderada com a escala de regulação emocional total e com a subescala de tristeza. Desse modo, pode-se inferir que os estudantes que relataram ter mais controle em relação às estratégias que podem prejudicar a sua aprendizagem, como distrair-se durante a explicação de seus professores, indicaram também utilizar mais estratégias para regular as suas emoções de tristeza e raiva.

As correlações entre os escores da escala de estratégias de aprendizagem e da escala de regulação emocional com a compreensão leitora também foram examinadas, por intermédio do coeficiente da correlação de *Sperman*. A Tabela 26 apresenta os valores das correlações e o grau de significância para cada grupo.

Tabela 26. Correlações entre estratégias de aprendizagem e de regulação emocional com a compreensão leitora

		Pontuação Geral/ Porcentagem de Acertos
Estratégias de Aprendizagem Total	r*=	-0.18040
	p=	0.0617
Estratégias Cognitivas Total	r*=	-0.18870
	p=	0.0505
Estratégias Metacognitivas Total	r*=	0.10569
	p=	0.2763
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais Total	r*=	-0.01463
	p=	0.8805
Regulação Emocional Total	r*=	0.04498
	p=	0.6439
Tristeza Total	r*=	0.05105
	p=	0.5998
Raiva Total	r*=	0.03932
	p=	0.6862

* r=coeficiente de correlação de *Spearman*; p=Valor-p; n=número de sujeitos (n=108).

Verifica-se que não há correlações estatisticamente significativas entre estratégias de aprendizagem total e suas respectivas subescalas com o nível de

compreensão leitora dos participantes dessa pesquisa. As estratégias de regulação emocional e as escalas de tristeza e raiva também não se correlacionaram de forma significativa com a compreensão leitora. Constatou-se, portanto, que não necessariamente os estudantes que utilizam estratégias de aprendizagem e regulam as suas emoções são aqueles que compreendem melhor os textos que leem.

Em seguida, os principais resultados são discutidos, conforme a literatura da área do presente estudo.

CAPÍTULO 5

Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como objetivo principal avaliar as estratégias de aprendizagem, a compreensão em leitura e as estratégias de regulação emocional de estudantes ingressantes no 1º ano do Ensino Médio Técnico, que podem ser considerados bem-sucedidos, por terem ingressado em cursos técnicos de ampla concorrência. Ademais, teve a finalidade de identificar possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem, a compreensão em leitura e as estratégias de regulação emocional apresentadas pelos estudantes.

Primeiramente, são discutidos os dados referentes às estratégias de aprendizagem, à compreensão leitora, às estratégias de regulação emocional e às variáveis demográficas sexo, período, curso e idade. Em seguida, são abordados os resultados relacionados às correlações entre as estratégias de aprendizagem, a compreensão leitora e as estratégias de regulação emocional. Cabe ressaltar que há uma escassez de estudos no Ensino Médio, na literatura nacional e internacional, que tenham investigado as variáveis do presente estudo. Grande parte das investigações encontradas no âmbito do Ensino Médio, inclusive, são provenientes da literatura internacional e podem refletir realidades completamente diferentes do contexto educacional brasileiro. O diálogo com a literatura nacional e internacional, por essa razão, tornou-se árduo. Portanto, neste capítulo, o diálogo se dá também com pesquisas referentes ao Ensino Fundamental e Superior que tenham investigado as variáveis estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e estratégias de regulação emocional, seja na literatura nacional ou internacional.

5.1. Escala de estratégias de aprendizagem

De acordo com a literatura, estudantes que reportam usar estratégias de aprendizagem também são aqueles que têm um bom desempenho escolar (Boruchovitch, 1999; Loranger, 1994; Moura, 1992; Oliveira, 2008; Oliveira *et al.*, 2011). Entretanto, os participantes desta pesquisa relataram empregar estratégias de aprendizagem ligeiramente acima da média. Esses resultados não eram esperados, ao se considerar que a amostra foi constituída por alunos bem-sucedidos, uma vez que ingressaram em cursos técnicos de ampla concorrência. É possível aventar, portanto, a

hipótese de que esses alunos utilizam também outras estratégias de aprendizagem para aprender a aprender, que não constam no instrumento utilizado na coleta de dados. Em oposição a esses achados, a pesquisa internacional de Savoji *et al*. (2013) indicou que estratégias de aprendizagem cognitivas, mais precisamente, as de elaboração e organização, e as estratégias metacognitivas relacionaram-se positivamente ao desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio.

Um dado interessante obtido neste estudo é que os estudantes reportaram utilizar estratégias metacognitivas com mais frequência do que as cognitivas, o que demonstra que eles estão mais familiarizados com as estratégias que estimulam o pensamento e a criatividade. Embora a investigação de Alcará e Santos (2013) tenha sido realizada no Ensino Superior, os participantes deste estudo revelaram também maior familiaridade com as estratégias metacognitivas do que com as cognitivas.

5.1.1. Estratégias de aprendizagem e variáveis demográficas

Em geral, os resultados não revelaram diferenças estatisticamente significativas, em relação ao escore total da escala de estratégias de aprendizagem e a variável sexo. Entretanto, foram encontradas diferenças significativas em relação às estratégias metacognitivas disfuncionais, visto que os alunos do sexo masculino reportaram fazer menos uso de estratégias que prejudicam a sua aprendizagem, quando comparados às suas colegas. Já em relação às estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, as estudantes do sexo feminino relataram utilizar mais esses recursos, quando comparadas aos meninos.

Esses achados se assemelham àqueles encontrados nos estudos internacionais de Keklik e Keklik (2012) e Razak *et al.* (2012), realizados com estudantes de Ensino Médio. Ambos revelaram maior uso de estratégias de aprendizagem pelas estudantes do sexo feminino. No trabalho de Keklik e Keklik (2012), inclusive, as alunas reportaram utilizar mais estratégias de ensaio, organização, elaboração, pedir ajuda, gerenciamento de esforço, do tempo e do ambiente. Dados evidenciaram, ainda, que as alunas utilizam mais estratégias de memória, de compensação, afetivas e sociais, para estudar e aprender (Razak *et al*., 2012).

Em estudos advindos da literatura nacional, realizados no Ensino Fundamental, observou-se uma possível tendência de as meninas utilizarem mais estratégias de aprendizagem do que os meninos para estudar e aprender (Cruvinel & Boruchovitch,

2004; Oliveira *et al.*, 2011). Apesar de a amostra do presente estudo ter sido equiparada quanto ao sexo, sugerem-se novas investigações que busquem compreender melhor a relação entre estratégias de aprendizagem e essa variável, a fim de identificar se características referentes ao sexo realmente influenciam o emprego dessas estratégias no Ensino Médio, segmento ainda pouco investigado na literatura nacional e internacional.

As relações entre o uso de estratégias de aprendizagem e o período de curso também foram examinadas. Os dados indicaram que não há diferenças significativas quanto à utilização de estratégias de aprendizagem e o período em que os alunos estudam. É importante salientar que a amostra não foi equiparada quanto ao período, entretanto, os procedimentos de análise estatística possibilitaram tal equiparação. Esses achados contrariam os resultados de uma pesquisa nacional, conduzida por Maciel *et al*. (2015), em que os estudantes do Ensino Médio do período noturno reportaram utilizar mais estratégias de aprendizagem do que os dos demais turnos. Segundo as pesquisadoras, pode-se inferir que os alunos do noturno investem maior esforço na utilização de estratégias, pelo fato de terem menos tempo disponível para rever e reorganizar os conteúdos. Dessa forma, tentam otimizar o tempo em que estão na escola, para investir na sua aprendizagem. Assim, devido a resultados de pesquisas divergentes e à escassez de investigações que se dedicaram a pesquisar as estratégias de aprendizagem e o período em que os alunos cursam o Ensino Médio, são necessários mais estudos que investiguem essa relação.

Não foi possível constatar também diferenças estatisticamente significativas entre o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e o curso técnico em que os participantes estavam matriculados. No entanto, os estudantes do curso de Eletroeletrônica relataram utilizar menos estratégias que prejudicam a sua aprendizagem, como ficar pensando em outra coisa durante a explicação dos professores. É interessante notar que a maioria dos alunos desse curso corresponde ao sexo masculino. Esses achados podem ser equiparados, pois, aos resultados referentes à maior utilização de estratégias favorecedoras à sua aprendizagem, ao se comparar ambos os sexos. É importante constatar que não foram encontrados trabalhos, na literatura nacional e internacional, que comparassem a utilização de estratégias entre alunos de diferentes cursos; portanto, sugere-se que, futuramente, sejam realizadas novas pesquisas, com o objetivo de examinar mais especificamente essa relação.

Não foram encontradas também diferenças estatisticamente significativas entre o uso de estratégias de aprendizagem e a idade dos participantes. Supõe-se, pois, que alunos de 14 a 16 anos reportaram utilizar estratégias de aprendizagem de forma semelhante, o que pode ser decorrente da proximidade das idades examinadas no presente estudo. Esses achados se diferenciam dos encontrados na pesquisa internacional de Gasco *et al.* (2014), na qual os alunos do Ensino Médio (15 a 17 anos) obtiveram escores mais altos em relação às estratégias de organização e elaboração e às metacognitivas de pedir ajuda e gerenciamento de tempo, quando comparados aos estudantes do Ensino Fundamental (14 a 16 anos). Segundo os autores, os estudantes mais velhos organizam melhor as informações, transformando-as em esquemas, tabelas, diagramas ou figuras. Além disso, utilizam mais a prática de monitorar a sua aprendizagem e o seu rendimento. Embora tenha sido realizada no Ensino Superior, a pesquisa conduzida por Bortoletto e Boruchovitch (2013) evidenciou que universitários mais velhos relataram utilizar estratégias de aprendizagem mais sofisticadas, como as metacognitivas.

Em síntese, os estudantes relataram uso, ligeiramente acima da média, das estratégias de aprendizagem enunciadas na escala. Quanto ao curso, os estudantes de Eletroeletrônica reportaram utilizar menos estratégias que desfavorecem a sua aprendizagem. Ao se comparar os sexos, os resultados indicaram que os alunos utilizam menos estratégias que atrapalham a sua aprendizagem que as suas colegas do sexo feminino. Por fim, na comparação entre período e idade, não houve diferenças significativas entre o comportamento dos alunos.

5.2. Teste Cloze/ Níveis de leitura

De acordo com os resultados, a compreensão em leitura da maior parte da amostra, segundo Bormuth (1968), apresenta-se no nível independente, representado pelos leitores que obtêm acima de 57% dos acertos no Teste Cloze, resultado este que pressupõe uma leitura crítica, criativa e autônoma do texto. Pode-se aventar a hipótese de que os participantes deste estudo analisem os textos que leem de acordo com os seus objetivos preestabelecidos, utilizando também de seu conhecimento prévio e um repertório de estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas que favoreçam a extração do significado daquilo que se lê (Dembo & Seli, 2008; Solé, 1998). Entretanto, essa hipótese deve ser considerada com ressalvas, visto que os mesmos estudantes

reportaram utilizar estratégias de aprendizagem ligeiramente acima da média, as quais incluem algumas estratégias de leitura, tais como perceber que não está entendendo o conteúdo que está sendo lido. Considera-se que esses resultados são positivos, tendo em vista os dados alarmantes do último IDEB (MEC, 2016), que avaliou os alunos em Leitura e Matemática. Conforme os resultados, os estudantes brasileiros do Ensino Médio apresentaram o baixo índice de 3,7, o mesmo desde o ano de 2011, demonstrando, entre outros aspectos, a sua falta de proficiência em leitura.

Já o estudo de Cantalice e Oliveira (2009), apesar de ter sido realizado no Ensino Superior, mostrou que os universitários, embora tenham relatado empregar estratégias de leitura, apresentaram nível de compreensão leitora abaixo do esperado para essa etapa da escolarização. Em contrapartida, o estudo de Silva e Santos (2004), também realizado no contexto acadêmico, apontou uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a pontuação no Teste Cloze de alunos ingressantes na universidade, o rendimento acadêmico e a nota em Língua Portuguesa obtida no vestibular.

Pode-se inferir que a leitura proficiente dos participantes do presente estudo tenha contribuído para o seu sucesso no ingresso no Ensino Médio. Todavia, não foram localizadas pesquisas nacionais e internacionais que relacionassem a compreensão leitora e a sua relação com o sucesso de alunos no ingresso nesse segmento de escolarização. A pesquisa conduzida por Oliveira *et al.* (2008), realizada no Ensino Fundamental, mostrou que os estudantes que apresentaram melhor compreensão textual demonstraram também um desempenho escolar mais satisfatório nas disciplinas de Português e Matemática. No Ensino Superior, as pesquisas conduzidas por Oliveira e Santos (2005, 2006) também evidenciaram que há uma associação significativa entre compreensão em leitura de universitários e desempenho em conteúdos específicos.

Em função da escassez de estudos que examinam a compreensão em leitura, um dos principais meios para aquisição de novas aprendizagens (Solé, 1998), no Ensino Médio, sugere-se a realização de futuras pesquisas que investiguem especialmente essa variável nesse segmento de escolarização e sua possível relação com o sucesso escolar dos estudantes.

5.2.1. Teste Cloze/ Níveis de leitura e variáveis demográficas

Os resultados não revelaram diferenças significativas entre a pontuação no Teste Cloze, o nível de leitura e o sexo dos participantes, indicando que estudantes de ambos os sexos compreendem bem os textos que leem. Esse resultado não se assemelha aos de alguns estudos internacionais encontrados na literatura, os quais revelaram que as estudantes do Ensino Médio compreendem melhor os textos que leem (Chen & Chen, 2015; Denton *et al.*, 2015), por intermédio da utilização de estratégias de leitura, tais como: estratégias de resolução de problemas, de leitura global, de suporte à leitura (Chen & Chen, 2015; Leon & Tarrayo, 2014), estratégias de avaliação, integração e regulação (Denton *et al.*, 2015).

Observa-se que esse resultado também se diferencia dos encontrados no estudo nacional de Marini e Joly (2008), em que as pesquisadoras constataram que as alunas de Ensino Médio utilizam mais estratégias de leitura, principalmente durante o ato de ler, podendo ser consideradas, então, leitoras mais estratégicas, que compreendem melhor os textos que leem, quando comparadas aos alunos do sexo masculino.

Embora tenham sido realizados no Ensino Fundamental, estudos nacionais revelaram que estudantes do sexo feminino apresentaram um escore mais elevado no Teste Cloze, demonstrando que alunas compreendem melhor o que leem (Oliveira *et al.*, 2007b; Piovezan & Castro, 2008). A investigação de Oliveira e Santos (2006), conduzida no Ensino Superior, não revelou diferença estatisticamente significativa entre o nível de compreensão leitora e o sexo de estudantes universitários.

O estudo realizado por Marini e Joly (2008) no Ensino Médio verificou que os estudantes do período diurno fazem maior uso das estratégias metacognitivas de leitura, havendo diferenças significativas para o momento de antes e durante a leitura. Na presente pesquisa, os estudantes também diferiram significativamente no que diz respeito à compreensão leitora e o período, revelando que a maior parte dos alunos do diurno parece compreender melhor os textos que leem. Porém, não foram examinadas as estratégias de leitura empregadas pelos participantes. É possível se aventar que o desempenho inferior dos alunos do período noturno em compreensão leitora esteja relacionado ao tempo, como sendo insuficiente para os seus estudos. Entretanto, sugere-se que futuras pesquisas sejam realizadas, com a finalidade de se verificar quais estratégias de leitura, considerando os momentos antes, durante e depois da leitura, são

utilizadas pelos estudantes dos diferentes turnos do Ensino Médio e a relação desses recursos com o respectivo nível de compreensão leitora dos alunos. Apesar de o estudo nacional de Carelli e Santos (1998) ter sido realizado no Ensino Superior, é interessante mencionar que os universitários do período noturno reportaram que o tempo representa o "principal motivo da insuficiência para os estudos", além do fato de gastarem um tempo maior dedicando- se ao trabalho fora da universidade.

Não houve diferenças estatisticamente significantes entre os escores dos alunos dos diferentes cursos no teste de compreensão leitora, podendo-se inferir que, independentemente do que estão cursando, os participantes compreendem bem os textos. É necessário frisar que não foram encontradas pesquisas que comparassem o nível de compreensão leitora de alunos de diferentes cursos; com isso, recomenda-se que sejam realizadas novas investigações, com o objetivo de examinar mais especificamente essa relação.

As relações entre o nível de compreensão leitora e idade também foram examinadas. Os resultados revelaram que os alunos das três faixas etárias compreendem bem os textos que leem e apresentam níveis de leitura equivalentes, o que pode ser decorrente da proximidade das idades dos participantes. Não foram localizadas investigações, na literatura nacional e internacional, que comparassem o nível de compreensão leitora e a idade de estudantes no Ensino Médio. Sugere-se, pois, que pesquisas sejam conduzidas no Ensino Médio, preferencialmente com alunos do primeiro, segundo e terceiro ano, a fim de se ampliar a faixa etária da amostra e se verificar, mais precisamente, a relação entre a compreensão leitora e a idade dos estudantes.

Já o estudo de Cantalice e Oliveira (2009), apesar de ter sido realizado no Ensino Superior, revelou que as universitárias mais jovens apresentaram uma maior compreensão em leitura do que os mais maduros, indicando que estudantes mais novos têm uma maior abstração em relação à compreensão da informação lida. Outro estudo realizado com universitários não constatou diferença significativa em relação à faixa etária dos estudantes e o seu respectivo desempenho em compreensão leitora (Oliveira & Santos 2006).

Em suma, os estudantes apresentaram um nível independente de leitura no Teste Cloze. Quanto ao período, os alunos do diurno indicaram um desempenho mais

satisfatório no Teste Cloze, ao serem comparados com os seus colegas do noturno. Na comparação entre sexo, curso e idade, não houve diferenças significativas entre o desempenho na compreensão leitora dos alunos.

5.3. Escala de Estratégias de Regulação Emocional

As pontuações obtidas pelos participantes na escala foram altas, indicando que os estudantes reportaram uso acima da média de estratégias de regulação emocional de tristeza e raiva. Ao se levar em conta os participantes desse estudo, pode-se inferir que a estratégias de regulação emocional auxiliaram-nos a lidar com os seus estados emocionais, a fim de ajudá-los a alcançar um determinado objetivo e favorecer o seu sucesso escolar (Thompson, 1994; Turner & Husman, 2008), que, no presente estudo, foi tido como a aprovação e ingresso no Ensino Médio Técnico de ampla concorrência. Embora o estudo de Cruvinel e Boruchovitch (2004) tenha sido realizado no Ensino Fundamental, as autoras encontraram relações significativas entre os sintomas depressivos das crianças e o seu respectivo desempenho escolar.

Vale destacar que a presente pesquisa não procurou investigar as diferenças entre as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos alunos em relação às emoções de tristeza e raiva: a- estratégias que auxiliam o controle das emoções de tristeza e raiva; b- estratégias que não auxiliam a regulação das emoções de tristeza e raiva; c- estratégias que podem ser positivas ou negativas no que diz respeito ao controle das emoções de tristeza e raiva. Desse modo, sugere-se a realização de futuros estudos que aprofundem esse aspecto não averiguado nesta investigação.

5.3.1. Escala de estratégias de regulação emocional e variáveis demográficas

A relação entre estratégias de regulação emocional e gênero foi examinada. Foram encontradas diferenças significativas somente no que se refere à subescala de tristeza. Os alunos do sexo masculino reportaram controlar mais a emoção de tristeza, quando comparados às suas colegas do sexo feminino. Esses achados contrariam os resultados observados na pesquisa internacional de Cocoradă e Mihalaşcu (2012), em que as estudantes do Ensino Médio relataram utilizar mais estratégias, como busca de apoio emocional, negação e descarga emocional para lidar com as suas emoções, quando comparadas aos seus colegas do sexo masculino. Frente a escassez de estudos que associam as estratégias de regulação emocional e a variável sexo, seria importante

que novas investigações fossem conduzidas abordando as referidas variáveis. Sugere-se, ainda, que as pesquisas verifiquem as diferenças no uso de estratégias de regulação emocional por meninos e meninas no Ensino Médio, segmento ainda pouco investigado.

No que concerne ao período, os participantes do diurno e do noturno parecem utilizar estratégias para controlar os seus estados emocionais com a mesma assiduidade. É necessário ressaltar que não foram localizadas pesquisas que comparassem as estratégias de regulação emocional de diferentes períodos de cursos. Torna-se, pois, indispensável a realização de novos estudos que examinem especialmente a relação entre o uso de estratégias de regulação emocional e o período em que os alunos cursam o Ensino Médio, a fim de se examinar, mais precisamente, se o turno em que o aluno estuda tem alguma relação com o controle de seus estados emocionais.

De modo geral, os resultados também indicaram que alunos do curso de Mecânica/Mecatrônica reportaram controlar mais a tristeza, em relação aos estudantes dos demais cursos. É interessante notar que a amostra desse curso é composta, em sua maioria, por participantes do sexo masculino. Assim, esses achados podem ser equiparados aos resultados referentes à maior utilização de estratégias de regulação emocional de tristeza por parte dos meninos, ao se considerar ambos os sexos. De qualquer forma, novas pesquisas devem ser realizadas, com o intuito de se verificar, com mais profundidade**,** se o curso em que os estudantes estão matriculados tem relação com o controle de seus estados emocionais.

Apesar de estudos apontarem que o controle das emoções costuma se modificar conforme o indivíduo se desenvolve (Boruchovitch, 2004; Gross, 1998; Thompson, 1994), a presente pesquisa não revelou diferenças expressivas quanto à utilização de estratégias de regulação emocional e idade. Porém, vale salientar, novamente, que as faixas etárias do presente estudo são muito próximas e referentes ao período da adolescência. Esse fato pode explicar o motivo pelo qual estudantes de 14 a 16 anos reportaram utilizar estratégias para controlar as suas emocões de tristeza e raiva de forma semelhante. Assim, futuras investigações poderiam ser realizadas, com faixas etárias distintas, com a finalidade de se comparar as estratégias de regulação emocional reportadas por crianças e adolescentes e se verificar possíveis diferenças entre essas etapas do desenvolvimento humano.

Esses achados não são compatíveis com os do estudo internacional de Cocoradă e Mihalaşcu (2012), no qual foram avaliadas estratégias de enfrentamento reportadas por estudantes de Ensino Médio. Os pesquisadores revelaram que os estudantes mais velhos indicaram utilizar estratégias de enfrentamento com mais frequência, como o planejamento, a reinterpretação, o enfrentamento ativo, a busca de enfrentamento instrumental, a busca de apoio emocional e a descarga emocional. O estudo realizado por Bortoletto e Boruchovitch (2013), embora tenha sido conduzido no Ensino Superior, também revelou que universitários mais velhos relataram maior conhecimento e uso de estratégias para controlar as suas emoções.

Resumidamente, a maioria dos alunos reportou que costuma fazer uso de estratégias de regulação emocional para controlar a tristeza e a raiva que sentem. Os estudantes do sexo masculino e do curso de Mecânica/Mecatrônica relataram usar mais estratégias para controlar a tristeza, quando comparados aos demais colegas de outros cursos. No tocante à idade e ao período, não foram verificadas diferenças significativas.

Frente ao número reduzido de estudos que examinam a utilização de estratégias de regulação emocional pelos adolescentes, principalmente em âmbito nacional, entende-se ser necessário que os pesquisadores invistam esforços em futuras investigações que envolvam essa variável no âmbito do Ensino Médio. Por fim, destaca-se que muitos dos estudos aqui mencionados consideraram as variáveis estratégias de aprendizagem, compreensão em leitura e estratégias de regulação emocional predominantemente, no Ensino Fundamental e Superior. Dessa forma, sugere-se que novas pesquisas, com objetivos semelhantes, sejam realizadas no contexto do Ensino Médio.

5.4. As relações entre as estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e estratégias de regulação emocional

Ao se analisar a relação entre os escores totais e parciais das escalas, foram encontrados alguns dados interessantes. Os participantes que relataram utilizar mais estratégias de aprendizagem, indicaram usar mais estratégias para controlar os seus estados emocionais de tristeza e raiva. Mais precisamente, os alunos que revelaram fazer mais uso de estratégias metacognitivas, que envolvem o planejamento, o monitoramento e a regulação da aprendizagem, tenderam a regular mais as suas emoções, especialmente a de raiva. Por fim, os estudantes que pareceram ter mais

controle em relação às estratégias que podem prejudicar a sua aprendizagem, como distrair-se durante a explicação de seus professores, indicaram utilizar mais estratégias para regular as suas emoções de tristeza e raiva.

Essas relações eram esperadas, já que, conforme investigações recentes, o aluno mais estratégico em relação à sua aprendizagem consegue lidar melhor com as suas emoções, tornar-se um estudante autorregulado e obter um rendimento escolar mais satisfatório (Boruchovitch, 2010; Cruvinel & Boruchovitch, 2004; Martinelli, 2005; Pekrun *et al*., 2002; Turner & Husman, 2008). Esses resultados eram esperados também, pelo fato de a amostra ter sido composta por estudantes que ingressaram em cursos de ampla concorrência.

Assim, pode-se inferir que o sucesso escolar no ingresso no Ensino Médio de ampla concorrência pode ter relação com o fato de os estudantes da presente pesquisa serem relativamente estratégicos e principalmente regulados emocionalmente. No Ensino Superior**,** o estudo realizado por Bortoletto e Boruchovitch (2013) mostrou que os universitários que reportaram ser mais estratégicos em suas atividades acadêmicas também aparentaram ser mais capazes de controlar as suas emoções de tristeza e raiva.

Vale destacar que estudos nacionais e internacionais apontam que o controle das emoções é importante para os processos adaptativos, para o bem-estar e funcionamento do ser humano, favorecendo o processamento da informação e a aprendizagem (Cruvinel, 2009; Cruvinel & Boruchovitch, 2004; Ochsner & Gross, 2005; Thompson, 1994). Assim, os estudantes não só planejam, monitoram e regulam as suas ações cognitivas, mas também planejam, monitoram e regulam as suas ações afetivas, buscando o bem-estar e o sucesso escolar (Thompson, 1994; Woolfolk, 2000). No entanto, apesar de pesquisas recentes terem examinado os aspectos cognitivos e sua relação com os emocionais, ressaltando a importância desses fatores na compreensão e sucesso do indivíduo, são muito discretas as contribuições desses estudos para a Educação (Almeida, 1999; Bartholomeu & Sisto, 2006; Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Cruvinel & Boruchovitch, 2004). Assim, futuras investigações precisam ser realizadas, com a finalidade de se examinar a relação dessas variáveis no contexto escolar, principalmente, no Ensino Médio, etapa da Educação Básica ainda pouco investigada.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de não ter sido possível estabelecer correlações significativas entre as estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional com a compreensão leitora. Verificou-se, pois, que não necessariamente os estudantes que utilizam estratégias de aprendizagem e regulam as suas emoções são aqueles que compreendem melhor os textos que leem. Esse resultado não era esperado, já que, conforme a literatura, por intermédio das estratégias de aprendizagem, estudantes podem desenvolver a compreensão autorregulada da leitura, em atividades escolares variadas, de todas as áreas do conhecimento (Boruchovitch, 2010; Gomes & Boruchovitch, 2011). Assim, sugere-se a realização de investigações mais voltadas à observação e ao acompanhamento do comportamento do estudante, no que diz respeito a atividades práticas, envolvendo as etapas antes, durante e depois da leitura, com o objetivo de desvelar mais claramente as estratégias por ele utilizadas.

O estudo internacional de Pinto *et al.* (2016), embora tenha sido realizado no Ensino Secundário, que constitui o ensino ministrado aos adolescentes, com idades que podem variar dos 10 aos 18 anos, revelou que estudantes considerados leitores mais hábeis utilizaram mais estratégias de aprendizagem quando comparados aos colegas. Dentre elas, destacam-se o controle emocional, a seleção de informações relevantes, o pensamento crítico e criativo, a recuperação da informação aprendida, o planejamento e a avaliação como parte do processo de metacognição. De acordo com as pesquisadoras, o controle emocional corresponde à maneira pela qual o indivíduo controla a ansiedade, a fim de conseguir realizar as suas tarefas. Os resultados também mostraram que o controle da compreensão leitora pode ser considerado um importante preditor para o rendimento escolar.

Já outro estudo, advindo da literatura nacional, também conduzido no Ensino Superior, não encontrou relação entre a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos universitários (Alcará & Santos, 2013). Segundo as pesquisadoras, pode-se hipotetizar que o nível de leitura dos estudantes está abaixo do esperado para o contexto universitário, que deveria ser constituído por alunos com maior autonomia na leitura. É interessante constatar que a amostra da presente pesquisa pode ser considerada diferenciada, já que foi composta somente por alunos do Ensino Médio que ingressaram em cursos técnicos de ampla concorrência. Apresentaram também um nível independente de leitura no teste de compreensão, ao contrário da maior parte de estudantes brasileiros dessa mesma etapa, os quais ainda revelam um

rendimento abaixo do esperado em Leitura, conforme os resultados do último IDEB (MEC, 2016).

Cabe mencionar que o presente estudo teve várias limitações. Uma delas corresponde ao fato de a amostra não ter sido equiparada quanto ao período, já que os alunos do noturno tiveram dificuldade para participar da coleta de dados no horário preestabelecido pela instituição escolar. Não foi possível igualá-la, também, quanto à idade, já que a maior parte dos estudantes tinha 15 anos. É importante constatar também que amostra foi pequena, composta por alunos considerados bem-sucedidos, por terem ingressado em cursos técnicos de ampla concorrência de uma escola pública. Certamente, não representa, de modo algum, o Ensino Médio brasileiro, segmento que ainda está muito distante de alcançar a meta mínima de rendimento escolar (MEC, 2016). Recomenda-se, portanto, que futuras investigações sejam realizadas com amostras mais amplas e diversificadas em âmbito nacional.

Cabe salientar também que não foram consideradas, no presente estudo, as notas de ingresso de cada participante nos cursos de ampla concorrência, assim como a sua respectiva classificação na prova de ingresso no Ensino Médio, como medidas de sucesso escolar. Os participantes foram considerados bem-sucedidos no presente estudo, simplesmente por terem ingressado nesses cursos técnicos muito disputados. Assim, sugerem-se futuras investigações que utilizem medidas de desempenho escolar dos estudantes, com a finalidade de se estabelecer, mais precisamente, possíveis relações com as estratégias de aprendizagem, a compreensão leitora e as estratégias de regulação emocional, entre outras variáveis psicológicas associadas ao sucesso escolar.

Ademais, outro aspecto importante de ser mencionado é o fato de as escalas utilizadas na coleta de dados, instrumentos de autorrelato, poderem refletir a desejabilidade social dos estudantes. Essa limitação, aliás, pode explicar o motivo pelo qual os participantes demonstraram utilizar, acima da média, estratégias para regular as suas emoções de tristeza e raiva, apesar de terem relatado uso ligeiramente acima da média das estratégias de aprendizagem. Dessa forma, é recomendável que futuras investigações apropriem-se de outros recursos, como a observação de campo, para que os estudantes sejam avaliados, quanto à utilização de estratégias de aprendizagem e ao controle de suas emoções, durante o seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a avaliação da compreensão leitora baseou-se somente num único Teste Cloze, que consistiu num texto informativo. Propõe-se, pois, que novos estudos sejam conduzidos

com a utilização de outros textos baseados nessa técnica, variando também o gênero textual. Além disso, o número de participantes do presente estudo não possibilitou a realização da análise fatorial desses instrumentos. Desse modo, sugere-se que futuras investigações sejam conduzidas, com amostras mais amplas de estudantes do Ensino Médio, a fim de que a análise fatorial dessas escalas possa ser realizada.

Em suma, os achados dessa pesquisa reforçam a importância de se promover o uso de estratégias de aprendizagem, a competência leitora e o controle das emoções para uma aprendizagem de melhor qualidade. Espera-se, portanto, que o presente estudo possa contribuir com a literatura da área, assim como promover reflexões no campo educacional acerca dos fatores que podem favorecer o sucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as sociedades esforçam-se para não deixar nenhuma criança fracassar em seus sistemas escolares (Boruchovitch, 1993; Keklik & Keklik, 2012; Pocinho, 2010). Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas a todos os alunos, inclusive aos de baixo rendimento, a fim de melhorar o seu desempenho. Por meio delas, é possível aprimorar as anotações nas aulas, sublinhar os pontos mais importantes de um texto, monitorar a compreensão da leitura, usar técnicas de memorização, fazer resumos, entre outras estratégias cognitivas e metacognitivas (Boruchovitch, 1999, 2007; Dembo & Seli, 2008). Os alunos precisam ser orientados, portanto, quanto ao uso das estratégias de aprendizagem ao longo de todas as etapas da escolarização, visto que não aperfeiçoam a sua forma de estudar e aprender espontaneamente (Alcará & Santos, 2013).

Pesquisas revelam que é essencial que professores se beneficiem das contribuições da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação e que aprendam a ensinar para o "aprender a aprender" (Boruchovitch, 1993, 1999; Cruvinel & Boruchovitch, 2004; Gaeta Gonzalez, 2013; Oliveira *et al.,* 2011; Maciel *et al.,* 2015, Peculea e Bocos, 2015), o que pode ser útil ao longo de toda a vida (Marini & Boruchovitch, 2014; Savoji *et al.,* 2013). Para que isso ocorra, é necessário que as instituições capacitem os futuros professores para o ensino de estratégias de aprendizagem (Dembo, 2001; Oliveira, *et al.,* 2011*).* Por meio dessa vivência acadêmica, com experiências que requeiram a reflexão e a criticidade, tornando-os responsáveis pela sua própria aprendizagem, poderão, futuramente, também auxiliar os seus alunos a serem mais autônomos e bem-sucedidos (Boruchovitch, 2007; Dembo & Seli, 2008).

As estratégias de aprendizagem também podem ajudar os estudantes a desenvolver a compreensão autorregulada da leitura, em diferentes atividades escolares de diversas áreas do conhecimento (Boruchovitch, 2010; Dembo & Seli, 2008; Gomes & Boruchovitch, 2011). Tendo em vista que a competência leitora consiste numa das habilidades mais importantes para o sucesso em todas as áreas do conhecimento, (Guidetti & Martinelli, 2009; Santos *et al.*, 2009; Solé, 1998), as instituições de ensino deveriam dar mais atenção a essa habilidade essencial ao bom desempenho escolar (Oliveira *et al.*, 2008) e promover o ensino de estratégias de leitura, desde os primeiros

anos da escolarização (Ceran, 2015; Denton *et al.*, 2015; Gomes, 2008a, Hong-Nam, 2014; Solé, 1998; Wigent, 2013). Dessa forma, os estudantes terão a possibilidade de se tornar leitores estratégicos e mais autônomos, sendo capazes de realizar uma compreensão autorregulada em atividades de leitura de todas as áreas do conhecimento (Boruchovitch, 2010; Dembo, 2001; Gomes, 2008a).

A formação de bons leitores deve ser um dos objetivos mais importantes do Ensino Médio, etapa da escolarização em que já é esperado que o aluno tenha uma boa habilidade em leitura, visto que já cursou grande parte da Educação Básica e futuramente ingressará no curso superior (Oliveira *et. al,* 2009b; Solé, 1998). É importante, pois, que a aprendizagem da leitura ocorra por meio de textos verdadeiros e significativos desde a Educação Infantil (Gomes, 2008b). Recomenda-se, então, que os professores selecionem os materiais, conforme as necessidades e interesses de seus alunos, considerando os seus conhecimentos prévios e possibilitando que a leitura seja uma atividade prazerosa e não uma obrigação (Gomes & Boruchovitch, 2014; Suehiro & Boruchovitch, 2016). Ademais, é necessário diversificar os gêneros textuais trabalhados, com o intuito de abordar a diversidade de textos que fazem parte de diversas circunstâncias sociais de comunicação (Gomes, 2008b; Gomes & Boruchovitch, 2014).

O estudo de McGeown *et al.* (2015) propõe a utilização de obras de ficção, como uma maneira de aumentar a motivação para ler dos adolescentes e, consequentemente, o engajamento na leitura, o que pode representar um caminho para melhoria dos níveis de compreensão leitora dos estudantes do Ensino Médio. O ensino da leitura também deve ser assumido pelo coletivo da escola, não somente pelos professores alfabetizadores e os de Língua Portuguesa, já que essa habilidade é necessária em todas as disciplinas. Com isso, espera-se que todos os docentes sejam motivados para ler, demonstrem isso para os seus alunos e se envolvam efetivamente com a promoção da compreensão em leitura, por meio de suas práticas pedagógicas (Gomes & Boruchovitch, 2014). Cabe ressaltar, também, que a escola e a família devem estabelecer uma parceria na promoção da competência leitora, habilidade que envolve não só fatores cognitivos e motivacionais, mas também contextuais: como os familiares e os alunos (Gomes & Boruchovitch, 2014; Wigfield & Guthrie, 1997).

Assim como as estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura, é consenso entre os pesquisadores que os aspectos afetivos também influenciam o processo de aprendizagem (Boruchovitch, 2010; Leite, 2012; Martinelli, 2005; Ochsner & Gross, 2005; Thompson, 1994). Como as emoções podem influenciar a motivação para aprender, modificar a escolha das estratégias de aprendizagem e afetar a autorregulação da aprendizagem, é de extrema importância que estudantes sejam capazes de regular as suas emoções (Cruvinel, 2009; Ochsner & Gross, 2005; Pekrum, 2014; Thompson, 1994). Dessa forma, a escola precisa aprender a lidar não só com aspectos cognitivos, mas também com os emocionais, a fim de se tornar uma instituição promotora de formas de convivência harmoniosas e justas (Almeida, 1999; Mahoney, 1993). Portanto, destacam-se a sensibilidade do professor, a sua atenção, o seu ouvir, a sua motivação para compreender o outro, como maneiras de se proporcionar emoções positivas no contexto educacional (Castro Monteiro & Gaspar 2007; Mahoney, 1993). Shen e Zhang (2012) também aventam que o papel da empatia do professor é essencial para o desenvolvimento emocional dos adolescentes. Pekum (2014) salienta que existem muitas maneiras de ajudar os estudantes a aumentar as emoções positivas e reduzir as negativas. Os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver autoconfiança, o interesse e o valor intrínseco pela educação. Essas metas podem ser alcançadas por meio da adoção de padrões para informar os estudantes de seu progresso no aprendizado, elaboração de avaliações passíveis de serem realizadas, envolvimento da família na escola, manutenção de um clima agradável na sala de aula, entre outras possibilidades.

Em síntese, é consenso entre os pesquisadores que o uso elevado e adequado de estratégias de aprendizagem (Boruchovich, 2008; Dembo & Seli, 2008), a compreensão autorregulada da leitura (Gomes, 2008a; 2008b; Santos *et al*., 2009) e a autorregulação das emoções (Gross, 1998; Thompson, 1991) representam variáveis psicológicas que favorecem o desempenho escolar.

Cabe ressaltar que a amostra deste estudo foi composta por estudantes que podem ser considerados bem-sucedidos, por terem ingressado em cursos técnicos de ampla concorrência. Esses participantes foram escolhidos, com o objetivo de se examinar a utilização de estratégias de aprendizagem, o nível de compreensão leitora e as estratégias de regulação emocional reportadas por eles, fatores que podem ter contribuído para o seu sucesso escolar no ingresso no Ensino Médio. Ademais, esses

alunos podem ser considerados diferenciados em relação aos demais estudantes brasileiros de Ensino Médio, os quais, conforme o último IDEB, ainda apresentam rendimento escolar abaixo do esperado nessa etapa de escolarização (MEC, 2016). O sucesso escolar corresponde ao êxito daqueles que satisfazem as normas de excelência escolar, progridem e são aprovados nos cursos. Representa, portanto, uma temática de extremo interesse para pais, professores, instituições escolares e também estudantes, principalmente os que ainda apresentam um rendimento escolar insatisfatório e buscam alternativas para alcançar o sucesso na escola (Miguel *et al.,* 2014; Silva & Duarte, 2012).

Os objetivos da presente pesquisa foram alcançados e podem promover reflexões acerca de variáveis cognitivas e afetivas que favorecem o rendimento de estudantes. Os resultados obtidos revelam que os participantes, em sua maioria, fazem uso de estratégias de aprendizagem, são leitores autônomos e conseguem regular os seus estados emocionais de tristeza e raiva. Devido à relevância desses achados no que diz respeito à importância da competência leitora, das estratégias utilizadas pelos alunos para aprender os conteúdos escolares, assim como para controlar os seus estados emocionais no contexto educacional, é essencial mencionar também que esses resultados serão apresentados aos professores e alunos da instituição onde foi realizada a coleta de dados.

Por fim, esses resultados podem servir de subsídios para práticas pedagógicas que ensinem os estudantes sobre qual estratégia de aprendizagem devem utilizar, quando utilizar e em que situação modificá-la, promovendo a autorregulação da aprendizagem; que possibilitem o desenvolvimento da competência leitora, desde os anos iniciais da escolarização, por meio do ensino de estratégias de leitura; que auxiliem os alunos a lidar com os seus estados emocionais, colaborando com o aumento das emoções positivas. Na perspectiva da Psicologia Positiva, também se espera que educadores possam auxiliar no desenvolvimento do bem-estar e da produtividade de seus estudantes, tendo em vista as qualidades e características positivas dos discentes. Dessa forma, pode-se colaborar com a felicidade e o bem-estar subjetivo, nutrindo o que cada indivíduo tem de melhor, além de colaborar com o seu desempenho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrami, P. C., & Aslan, O. (2007). *The student learning strategies questionnaire*. Montreal, Quebec: Centre for the Study of Learning & Performance, Concordia University.

Abrami, P. C., Wade, A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. M., & Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *SANDBOX-Canadian Journal of Learning and Technology*, *34*(3), páginas.

Alcará, A. R., & dos Santos, A. A. A. (2013). Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. *Psico*, *44*(3), 411-420.

Alliende, F., Condemarin, M., Chadwick, M., & Milicic, N. (1994). *Compreensão da leitura*. Campinas: Editorial Psy II.

Almeida, A. R. S. (1999). *Emoção Na Sala de Aula*. Campinas: Papirus Editora.

Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional, 6,* 155-165.

Almeida, L. S., Gomes, C. A., Ribeiro, I. D. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M. & Gomes, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia. Braga: Universidade do Minho, 3629-3642.

Almeida, L., & Araújo, A. (2014). Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos. *Psicologia e Educação: Braga*, Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC).

Arándiga, A.V. & Tortosa, C.V. (2004). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial Eos.

Arruda, M. D. J. F. C. (2014). O ABC das emoções básicas: Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para promoção de competências emocionais. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, Universidade de Açores, Ponta Delgada, Portugal.

Alsheikh, N. (2014). The perceived and actual use of metacognitive reading strategies by the UAE high school students. *Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL)*, *2*(1), 140-153.

Baddeley, A. D. (2006). Working memory: An overview. *Working memory and education*, 1-31.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, *25*(5), 729.

Bartholomeu, D., Sisto, F. F., & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em estudo*, *11*(1), 139-146.

Bitar, M. L. (1989). *Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura.* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

Bortoletto, D. (2011). *Estratégias de Aprendizagem e Regulação Emocional de Estudantes dos Cursos de Formação de Professores.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo, Brasil.

Bortoletto, D. & Boruchovitch, E. (2013). Estrategias de Aprendizagem e de Regulacao Emocional de Estudantes de Pedagogia. *Paidéia (Ribeirão Preto), 23*(55), 235-242.

Boruchovitch, E. (1993). A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional, 22 (110/111),* 22-28.

Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 1*, 129-139.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica, 12*(2), 361-375.

Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A; Costa, E. R.; Neves, E. R. C.; Cruvinel, M; Primi, R.; Guimarães, S. E. R.(2006). A Construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22*(3), 297-304.

Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: Propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital, 8*(2), 156-167.

Boruchovitch, E. (2008). Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem Learning to learn: Intervention proposals in learning strategies. *ETD - Educação Temática Digital*, *8*(2), 156-167.

Boruchovitch, E. (2010). A Auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola (pp. 55-88). Petrópolis: Vozes.

Boruchovitch, E. & Bortoletto, D. (2010). *Escala de avaliação das estratégias de regulação emocional para adultos*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.

Boruchovitch, E. & Bortoletto, D. (2015). *Escala de avaliação das estratégias de regulação emocional para o Ensino Médio.* Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.

Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: Criterion reference scores. *Journal of educational measurement*, *5*(3), 189-196.

Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: reflexão e crítica*, *11*(2), 253-272.

Brasil, (1996) Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil, M. D. E. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental–Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

Bridges, L. J., Denham, S. A. & Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development, 75*(2), 340-345.

Bzuneck, J. A. (2010). Aprendizagem por processamento da informação: Uma visão construtivista. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e contextos social na escola* (pp. 17-54). 2ª edição. Petrópolis: Vozes.

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development, 75*(2), 377-394.

Cantalice, L. M. D. (2004). Ensino de estratégias de leitura. *Psicologia Escolar e Educacional, 8(1),* 105-106.

Cantalice, L. M., & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional, 13(2),* 227-234.

Carelli, M. J. G., & Santos, A. A. A. D. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, *2*(3), 265-27.

Caruso, D. R., & Mayer, J. D. (1998). *A measure of emotional empathy for adolescents and adults.* Unpublished Manuscript.

Carver, C.S, Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 257 – 283.

Castro Monteiro, I. C., & Gaspar, A. (2007). Um estudo sobre as emoções no contexto das interações em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências, 12(1),* 71-84.

Ceran, D. (2015). Investigation of high school students reading comprehension levels according to various variables. *Educational Research and Reviews*, *10*(11), 1524-1534.

Chen, K. T. C., & Chen, S. C. L. (2015). The use of EFL reading strategies among high school students in Taiwan. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, *15*(2), 156-166.

Cocoradă, E., & Mihalaşcu, V. (2012). Adolescent coping strategies in secondary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *33*, 188-192.

Cole, P. M.; Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 317 – 333.

Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Condemarín, M., & Milicic, N. (1988). Test de cloze. *Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello*.

Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2000). Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *Psico-USF, 5* (1), 11-24.

Cruvinel, M. (2002). *Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.

Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em estudo, 9*(3), 369-378.

Cruvinel, M. (2009). *Correlatos cognitivos e psicossociais de crianças com e sem sintomas depressivos.* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP-SP.

Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2010). Regulação emocional: *A* construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo, Maringá, 15*(3), 537-545.

Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. Estudos de Psicologia (Natal), 16 (3), 219-226.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência.* 6ª. Edição. Lisboa: Mem-Martins, Publicações Europa-América.

Dantas, C., & Rodrigues, C. C. (2013). Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. *Revista Psicopedagogia*, *30* (93), 2026-2035.

Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research, 100*(2), 185-207.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Dembo, M. H. & Seli, H (2008). *Motivation and Learning Strategies for College Students: A Self Management Approach.* Third Edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Denton, C. A., Wolters, C. A., York, M. J., Swanson, E., Kulesz, P. A., & Francis, D. J. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences, 37,* 81-95.

Damásio, A. R. (2000). *O mistério da consciência. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si.* São Paulo: Companhia das Letras.

Dansereau, D.F., Collins, K.W., MacDonald, B.A., Holley, C.D., Garland, J.C., Diekhoff, G.M. & Evans, S.H.(1979). Development and evaluation of an effective learning strategy. *Journal of Educational Psychology, 79,* 64-73.

Da Silva, A. L. & De Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber.* Portugal: Porto Editora.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, *189*(1/2), 107-122.

Dembo, M.H. (1994). *Applying educational psychology*. 5ª ed. New York: Longman.

Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quaterly, 28*(4), 23-35.

Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (2008). Emoções: Passado, presente e futuro. *Psicologia, 22*(2), 11-31.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92,* 1087–1101.

Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001, Outubro). *Revision of the early adolescent temperament questionnaire.* Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.

Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel.

Faria, L. (2015). Motivação e Percepções de Competência na Adolescência: Impacto na Promoção da Aprendizagem. Em Lemos G. C., Almeida L.S. *Cognição e Aprendizagem: Promoção do sucesso escolar* (pp. 09-34). Braga: Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação - ADIPSIEDUC.

Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica, 38*(5), 184-188.

Gaeta Gonzalez, M. L. (2013). Learning Goals and Strategies in the Self-regulation of Learning. *Online Submission*, *3*(1), 46-50.

Garnefski. N. & Kraaij V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 141– 14.

Garner, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist, 24,* 143-158.

Gasco, J., Villarroel, J. D., & Goñi, A. (2014). Differences in the Use of Learning Strategies in Mathematics in 8 th and 9 th grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1040-1043.

Gomes, M.A.M. (2008) *Compreensão auto-regulada em leitura: procedimentos de intervenção.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo, Brasil.

Gomes, M. A. M. (2008a). *Compreensão Autorregulada em Leitura: Procedimentos de intervenção*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.

Gomes, M. A. M. (2008b). O desenvolvimento da leitura no ensino básico. *Psicologia Escolar e Educacional*, *12*(1), 283-286.

Gomes, M.A.M.; Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em Leitura: Um panorama da situação. Em: A. C. Santos, E. Boruchovitch; K.L. Oliveira. (Orgs). *Cloze um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 23-46). 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *27*(3), 291-299.

Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2014). Promovendo a motivação para a leitura: Contribuições para pais, professores e educadores. Em G. C. Oliveira; L. D. T. Fini; E. Boruchovitch; R. P. Brenelli. (Orgs). *Educar crianças, grandes desafios: Como enfrentar?* (pp.132-149). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.

Gross, J.J. (1999). Emotion and emotion Regulation. Em L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 525-552). 2ª edição. New York: Guilford.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281-291.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *85*(2), 348.

Gross, J. J., Richards. & J. M., John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. Em: D. K. Snyder; J. Simpson; J. N. Hughes. *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Em J. Gross. *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.

Guidetti, A.A, Martinelli, S. C. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. Em: A. C. Santos, E. Boruchovitch; K.L. Oliveira. (Orgs). *Cloze um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 283-309). 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.

Hong-Nam, K. (2014). ELL High School Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use and Reading Proficiency. *Tesl-Ej, 18*(1), n1.

Huebner, S. (2001). *Multidimensional students' life satisfaction scale.* University of South Carolina, Department of Psychology, Columbia, SC, 29208.

Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, *52*, 29-36.

Izard, C. E. (1992). Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations. *American Psychologist, 99*(3), 561-56.

Joly, M.C.R.A, (2009). Estudos com o sistema orientado de Cloze para o Ensino Fundamental. Em: A. C. Santos, E. Boruchovitch; K.L. Oliveira. (Orgs). *Cloze um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 119-145). 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. *Handbook of personality: Theory and research*, *3*, 114-158.

Kato, M. (1985). *O aprendizado da leitura.* São Paulo: Martins Fontes.

Keklik, I., & KEKLİK, D. E. (2012). Examination of high school students' motivation and learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*42*(42).

Kopcke Filho, H. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional, 1*(2), 59-67.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review, 85(*5), 363-394.

Kleiman, A.B. (2004). *Oficina de leitura: Teoria e prática*. 10ªed. Campinas: Ed. Pontes.

Kleiman, A. B. (2007) *Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura.* 10ªed. Campinas: Ed. Pontes.

Koch, I. V.& Elias V. M. (2014). *Ler e compreender os sentidos do texto.* 3ªed. São Paulo: Ed. Contexto.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44(1), 1-22.

Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Leite, S. A. S. (2012). Affection in teaching practices. *Temas em Psicologia, 20*(2), 355-368.

Lemos, G. C.; Casanova, J. R; Almeida, L.S. (2015). Habilidades Cognitivas e Cognitivas e Interesses Vocacionais na Adolescência: Promovendo Percursos de Sucesso. Em: Lemos G. C., Almeida L.S. *Cognição e Aprendizagem: Promoção do Sucesso Escolar* (pp. 35-67). Braga: Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação – ADIPSIEDUC.

Lenz, B. K. (2006). Creating school-wide conditions for high-quality learning strategy classroom instruction. *Intervention in School and Clinic, 41*(5), 261-266.

Leon, J. A. V., & Tarrayo, V. N. (2014). Cyber Reading in L2: Online Reading Strategies of Students in a Philippine Public High School. *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, *4*(2), 8.

Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M. & De Sá, I. (2004). A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação de Campo Grande-MS, 10*(19), 58-74.

Loranger, A. L. (1994). The study strategies of successful and unsuccessful high school students. *Journal of Literacy Research*, *26*(4), 347-360.

MacDermott, S. T., Betts, J., Gullone, E., & Allen, J. S. (2009). *Emotion regulation in childhood and adolescence: A revised version of the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ-CA).* Monash University Australia. Forthcoming.

Macedo, L. S. R., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e a influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *29*(2), 133-140.

Maciel, A.C. M., Souza, L.F.N. I. & Dantas, M. A. (2015). Estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas pelos alunos do Ensino Médio. *Psicologia Ensino & Formação, 6*(1), 14-32.

Mahoney, A. A. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia, 1*(3), 67-72.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth version (MSCEIT: YV):* Item booklet. Toronto, Ontario.

McCann, E. J., & Turner, J. E. (2004). Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record*, *106*(9), 1695-1714.

McCann, J. T., & Lawrence, K. (2015). Factors Impacting Students' Motivation and Learning Strategies. *International Review of Social Sciences and Humanities, 9*(1), 94-116.

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, *28*(4), 545-569.

Mahoney, A. A. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia, 1*(3), 67-72.

Marini, J. A. S. & Joly, M. C. R. A. (2008). A leitura no ensino médio e o uso das estratégias metacognitivas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 8*(2), 505-522.

Marini, J. A. S., & Boruchovitch, E. (2014). Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, *1*, 102-126.

Martinelli, S. C. (2005). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto, Boruchovitch, E., Fini, L.D.T., Brenelli, R.P. (Orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico (pp. 99-121). 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

Martini, M. L.; Del Prette, Z. A. P. (2005) Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Revista Interamericana de Psicologia, 39*(3), 355-368.

MEC, 2016. Dados do Ideb 2015 já estão disponíveis para consulta. Recuperado de: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206. Acesso em: nov. de 2016.

Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Porto.

Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist, 37,* 107-114.

Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2014). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista portuguesa de Pedagogia, 46*(1), 127-143.

Miras, M. (2004). Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação escolar: Psicologia da educação* (pp.209-222). 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas

Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education, 25*(3), 2-10.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, *94*(2), 249.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor*, *1001*, 48109-1259.

Moura, E.V.X. (1992) *Influência da abordagem e nível de proficiência no uso de estratégias por alunos bem e mal sucedidos.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, Brasil.

Oliveira, S. S. G. D., Dias, M. G. B. B., & Roazzi, A. (2003). O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. *Psicologia: reflexão e crítica, 16*(1), 1-13.

Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(1), 118-124.

Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic: Revista da Vetor Editora, 7*(1), 19-27.

Oliveira, K. L. D., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. D. (2007a). Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do Teste de Cloze. *Psicologia em pesquisa*, *1*(1), 41-51.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A.A.A. (2007b). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional, 11*(1), 41-49.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *18*(41), 531-540.

Oliveira, K.L. (2008) *Escala de Estratégias de Aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas.* Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.

Oliveira, K.L.; Boruchovitch, E. & Santos, A.A.A. (2009a). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*(4), 531-536.

Oliveira, K. D., Cantalice, L. D., & Freitas, F. A. (2009b). Compreensão em leitura no ensino médio: análise de acertos por item. Em: A. C. Santos, E. Boruchovitch; K.L. Oliveira. (Orgs). *Cloze um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 163-185). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: Análise por gênero, série escolar e idade. *Psico, 42*(1), 98-105.

Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(5), 242-249.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury: House Publishers.

Peculea, L., & Bocos, M. (2015). The Role of Learning Strategies in the Development of the Learning-to-learn Competency of 11 th Graders from Technical Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *203*, 16-21.

Peixoto, F., & Almeida, L. S.. (2011). A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(3), 533-54.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning: Educational Practices Series-24.*UNESCO International Bureau of Education.

Pekrum, R.; Goetz, T.; Titz, W.; Perry, R. (2002) Academic emotion in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37,* 91-106.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315-341.

Pereira, V. W. (2008). Compreensão leitora de alunos do ensino médio. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, *6*(11), 1-15.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa, 19,* 9-27..

Pinto, N. S., Martínez, A. I. M. & Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicologia Escolar e Educacional*, *20*(3), 447-456.

Pintrich, P. R. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).* Cidade: Editora.

Pintrich, P.R & Degroot, E.V (1990). Motivational and self- regulated components of classroom, academic performance. *Journal of Educational psychology, 90*(1), 118- 148.

Piovezan, N. M., & Castro, N. R. D. (2008). Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. *Psic: Revista da Vetor Editora*, *9*(1), 53-62.

Pocinho, M. M. F. D. D. (2010). Psicologia, cognição e sucesso escolar: Concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, *23*, 362-373.

Pozo, J. J. (1996). Estratégias de Aprendizagem. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (pp.176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.

Phye, G. D., Schutz, P., & Pekrun, R. (2011). Emotion in education. Massachusetts: Academic Press.

Razak, N. Z. A., Ismail, F., Aziz, A. A., & Babikkoi, M. A. (2012). Assessing the use of English language learning strategies among secondary school students in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *66*, 240-246.

Rego, A. & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia 19*(1-2), 139-167.

Reverendo, I. M. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida e percepção da aceitação-rejeição parental: Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotions regulation index for children anda adolescents (ERICA).* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e crítica, 16*(1), 109-116.

Ribeiro, I. S., Almeida, L. S., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajectórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, *5*(2), 127-133.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton University Press.

Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e crítica*, *15*(3), 549-560.

Santos, O. (2003). O medo contemporâneo: Abordando suas diferentes dimensões. Psicologia Ciência e Profissão, 23 (2), 48-55.

Santos, F. M. T. (2007). As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. Ensaio pesquisa em *Educação em Ciências, 9*(2), 1-15.

Santos, A.C.; Boruchovitch, E.; Oliveira, K.L (2009a). Leitura e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. Em: A. C. Santos, E. Boruchovitch; K.L. Oliveira. (Orgs). *Cloze um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 149-164). 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, A.C.; Boruchovitch, E.; Oliveira, K.L (2009b). A Técnica de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. Em: A. C. Santos, E. Boruchovitch; K.L. Oliveira. (Orgs). *Cloze um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 47-70). 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, A.A.A & Boruchovitch, E. (2013). *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o Ensino Médio.* Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

Santos, D.; & Primi, R. (2014) *Resultados Preliminares do Projeto de Medição de Competências Socioemocionais no Rio de Janeiro.* Instituto Ayrton Senna, São Paulo.

Santos, A.A.A & Boruchovitch, E. (2015). *Escala de avaliação das estratégias de de aprendizagem para o Ensino Médio.* Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

Savoji, A. P., Niusha, B., & Boreiri, L. (2013). Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning strategies and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *84*, 1160-1165.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, *82*(3), 498.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them.* London: Nicholas Brealey Publishing.

Shen, X., & Zhang, W. (2012). The Effect of Temperament on Emotion Regulation among Chinese Adolescents: the Role of Teacher Emotional Empathy. *International Education Studies*, *5*(3), 113.

Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, *29*(4), 431-449.

Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo (Maringá), 9*(3), 459-467.

Silva, Daniel Marques & Duarte, João Carvalho (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional. *Millenium, 42,* 67-84.

Silk, J. S., Shaw, D. S., Skuban, E. M., Oland, A. A., & Kovacs, M. (2006). Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 69-78.

Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo (Maringá), 9*(3), 459-467.

Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica, 32*(2), 187-198.

Silveira, C.A.F. e Brenelli, R.P, (2009). A Técnica de Cloze e o Jogo de Regras: Construindo relações e conhecimentos. Em: A. C. Santos, E. Boruchovitch; K.L. Oliveira. (Orgs). *Cloze um instrumento de diagnóstico e intervenção* (249-282). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Siqueira, M., & Zimmer, M. C. (2006). Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. *Revista de Letras*, *1*(28).

Soares D.L. & Almeida L.S. (2015). Compreender o (in)sucesso escolar na adolescência: A convergência de variáveis pessoais e contextuais. Em Lemos G. C., Almeida L.S. *Cognição e Aprendizagem: Promoção do sucesso escolar* (pp. 110-137). Braga: Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação - ADIPSIEDUC.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura.* 6ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Souza, A. C.; & Rodrigues, C. (2008). Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *ReVEL, 6*(11), 1-13.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69-74.

Sternberg, R. J. (1990). Prototypes of competence and incompetence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.). *Competence considered* (pp. 117-145). New Haven: Yale University Press.

Sternberg, R. J. (2005a). Intelligence, competence, and expertise. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 15-30). New York: The Guilford Press.

Sternberg, R. J. (2005b). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Ésquilo Edições & Multimédia. Tisdell,

Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia Cognitiva.* 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Stothard, S. E., Hulme, C., Clarke, P., Barmby, P., & Snowling, M. J. (2010). *York Assessment of Reading for Comprehension.* Secondary Test. GL Assessment.

Suehiro, A. C. B.& Boruchovitch, E. (2016). Compreensão em Leitura em Estudantes do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, *21*(3), 561-572.

Tavares, J. & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior: (In)Sucesso Académico.* Porto: Porto Editora.

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, *30*(4), 415.

Tavakolizadeh, J., Yadollahi, H., & Poorshafei, H. (2012). The Role of Self Regulated Learning Strategies in Psychological well being Condition of Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 807-815.

Thompson, R. A. (1991). Emotion regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3*(4), 269-307.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59,* 25-52.

Torres, D. I. P. (2010). *Estratégias de aprendizagem e autoeficácia académica: contributo para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática.* Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal.

Turner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, *20*(1), 138-173.

Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1985). The teaching of learning strategies. Em M. Wittrock (Org.), Handbook of research on teaching (pp.315-327). New York: Macmillan.

Wigent, C. A. (2013). High school readers: A profile of above average readers and readers with learning disabilities reading expository text. *Learning and Individual Differences*, *25*, 134-140.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, *32* (2), 57-58.

Woolfolk, A.E. (2000). *Psicologia da Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23,* 614-628.

Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The triumph and trial of adolescence. Em M. F. Pajares, & T. Urdan (Eds.). *Academic motivation of adolescents* (pp. 1–27). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Anexo 1: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estratégias de Aprendizagem, Compreensão em Leitura e Estratégias de Regulação Emocional de Alunos do Ensino Médio Técnico
Pesquisadora responsável: Carolina Moreira Felicori
Número do CAAE: 53001116.6.0000.5404

Prezado(a) aluno(a),

Sou aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientadora Professora Dra. Evely Boruchovitch. Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, tem como objetivo garantir os seus direitos e deveres durante a pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo a você.

Justificativa e objetivos:

Na pesquisa, serão investigados fatores que se relacionam ao desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio Técnico. Com isso, este estudo pode gerar dados importantes sobre como os alunos aprendem os conteúdos escolares, o nível de compreensão do texto que leem e as estratégias que utilizam para lidar com as suas emoções. Essas informações podem trazer importantes benefícios à Educação e à aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Procedimentos:

Participando do estudo, você está sendo convidado a fazer parte de uma coleta de dados com três instrumentos:

- Um questionário para conhecer as estratégias de aprendizagem que você utiliza para aprender os conteúdos escolares – tempo de aplicação estimado em 10 minutos;
- Um questionário para conhecer as estratégias que você utiliza para lidar com a suas emoções- tempo de aplicação estimado em 10 minutos;
- Um teste para avaliar se você compreende bem o que lê - tempo de aplicação estimado em 30 minutos.

Os três instrumentos serão aplicados em um único dia. A duração máxima prevista é de 50 minutos. Serão aplicados pela própria pesquisadora, durante o período das aulas, num momento combinado, com antecedência, com a direção e coordenação, para não atrapalhar a sua rotina escolar.

Desconfortos e riscos:

Essa pesquisa não possui riscos previsíveis, já que se estima, no máximo, 50 minutos para a aplicação dos três instrumentos, que serão aplicados durante o período das aulas. Isso

significa que você não precisará ficar um tempo extra na escola e a coleta dos dados também não atrapalhará a sua rotina escolar.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa não são diretos, mas sim coletivos. Os dados a serem coletados tem a ver com fatores importantes relacionados à aprendizagem dos alunos do Ensino Médio Técnico e ao seu desempenho escolar. Dessa forma, podem ser úteis para o desenvolvimento de práticas pelos professores que auxiliem o desenvolvimento da habilidade de ler e compreender textos dos alunos, que ajudem os alunos a lidar com as suas emoções e que os ajudem a se tornar o principal responsável pela própria aprendizagem.

Acompanhamento e assistência:

Os instrumentos serão aplicados somente pela pesquisadora, em horário e local de maior conveniência à escola, para não interferir na sua rotina escolar. A sua participação é voluntária. Caso não deseje participar desse estudo ou desista de participar dele, não haverá prejuízos e, se participar, não receberá vantagens na escola. Uma palestra em relação ao tema estudado foi oferecida à escola, para contribuir com a formação dos professores e com as suas práticas em sala de aula. Essa pesquisa não tem como finalidade identificar problemas ou dificuldades de aprendizagem ou de outra natureza.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que seu nome, o nome do(a) seu responsável legal e o nome da escola não serão divulgados e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe da pesquisadora. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:

Se participar da pesquisa, você não terá custos, como passagem e refeição, e nenhum tipo de remuneração a você, pois a coleta de dados será realizada num único dia, no horário das aulas, no período máximo de 50 minutos, para não atrapalhar a sua rotina. Porém, se você tiver algum dano durante a pesquisa, está garantida a sua assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. Você também tem direito à indenização em caso de danos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Carolina Moreira Felicori, por meio do endereço Avenida Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", CEP: 13083-865, Campinas-SP (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPESP) pelos telefones (19) 3521-5555 ou (19) 99117-0385 ou pelo e-mail carolfelicori@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Curso: _____ Período: Diurno ( ) Noturno ( )

_____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do pesquisador)

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estratégias de Aprendizagem, Compreensão em Leitura e Estratégias de Regulação Emocional de Alunos do Ensino Médio Técnico
Pesquisadora responsável: Carolina Moreira Felicori
Número do CAAE: 53001116.6.0000.5404

Prezado responsável,

Sou aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientadora Professora Dra. Evely Boruchovitch. O(A) estudante pelo qual é responsável legal está sendo convidado a participar como voluntário (a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres do participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Na pesquisa, serão investigados fatores que se relacionam ao desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio Técnico. Acredita-se que este estudo gerará dados importantes acerca da maneira pela qual os alunos aprendem os conteúdos escolares, do nível de compreensão do texto que leem, assim como das estratégias que utilizam para regular as suas emoções, o que pode trazer importantes benefícios à Educação e à aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Procedimentos:

Participando do estudo, o(a) aluno(a) pelo(a) qual o(a) Senhor(a) é responsável legal, está sendo convidado a fazer parte de uma coleta de dados com três instrumentos:

- Uma escala para conhecer as estratégias de aprendizagem que o aluno utiliza para aprender os conteúdos escolares – tempo de aplicação estimado em 10 minutos;
- Uma escala para conhecer as estratégias que o estudante utiliza para lidar com a suas emoções- tempo de aplicação estimado em 10 minutos;
- Um teste para avaliar se o estudante compreende bem o que lê - tempo de aplicação estimado em 30 minutos.

Os três instrumentos serão aplicados em um único dia. A duração máxima prevista é de 50 minutos. Serão aplicados pela própria pesquisadora, durante o período das aulas, num momento previamente acordado com a instituição, de forma a não interferir na rotina escolar.

Desconfortos e riscos:

Essa pesquisa não possui riscos previsíveis, já que se estima, no máximo, 50 minutos para a aplicação dos três instrumentos, os quais serão aplicados durante o período das aulas.

Isso significa que o estudante não precisará disponibilizar um tempo extra na instituição e a coleta dos dados também não atrapalhará a sua rotina escolar.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa não são diretos, mas sim coletivos, já que os dados a serem coletados relacionam-se a fatores importantes referentes à aprendizagem dos alunos do Ensino Médio Técnico e ao seu desempenho escolar. Dessa forma, podem ser úteis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento da competência leitora, que auxiliem os alunos no controle de seus estados emocionais e em que o estudante exerça um papel central no seu processo de aprender.

Acompanhamento e assistência:

Os instrumentos serão aplicados somente pela pesquisadora, em horário e local de maior conveniência à escola, de forma a não interferir na rotina escolar. É importante ressaltar que a participação do aluno é voluntária. Caso não deseje participar desse estudo ou desista de participar dele, não haverá prejuízos educacionais e, se participar, não receberá vantagens acadêmicas. Uma palestra em relação ao tema estudado foi oferecida à escola, de forma contribuir com a formação dos professores e com as suas práticas pedagógicas. Salienta-se que essa pesquisa não tem como finalidade identificar situações específicas que demonstrem a necessidade de acompanhamento pedagógico ou de outras naturezas.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade, a do(a) aluno(a) por quem é responsável legal e o nome da escola serão mantidos em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe da pesquisadora. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:

A participação do (a) estudante por quem é responsável legal não acarretará custos a você, como passagem e refeição, bem como não haverá qualquer compensação financeira, já que a coleta de dados será realizada num único dia, no horário das aulas, no período máximo de 50 minutos, de forma a não interferir na rotina dos estudantes. Entretanto, em caso de dano recorrente da pesquisa, está garantida a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. Você também tem direito à indenização em caso de danos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Carolina Moreira Felicori, por meio do endereço Avenida Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", CEP: 13083-865, Campinas-SP (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPESP) pelos telefones (19) 3521-5555 ou (19) 99117-0385 ou pelo e-mail carolfelicori@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação do(a) aluno(a) no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Curso: _____ Período: Diurno ( ) Noturno ( )

_____ Data: ____/_____/_____.
(Nome e assinatura do responsável legal)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do pesquisador)