



## **SESSÃO TEMÁTICA Nº 01 - DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO E EXTENSÃO NO CAMPO DE PÚBLICAS**

### **CONDICIONAMENTO SOCIAL DO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O CASO DO BACHARELADO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - EACH USP**

**Agnaldo Valentin / Universidade de São Paulo - USP**  
**Rafael Souza Ananias / Universidade de São Paulo - USP**

O objetivo principal deste artigo é analisar o uso de estratégias de leitura por graduandos do curso de Gestão de Políticas Públicas na EACH-USP tendo em vista fatores socialmente condicionantes da atividade leitora de tais estudantes: idade, gênero, raça, uso do tempo diário, semestre, período e estrutura do curso. O material empírico para esta investigação foi coletado no segundo semestre de 2019 através de dois questionários aplicados presencialmente aos universitários que cursaram disciplinas obrigatórias representativas do 2º ao 8º semestre dos períodos matutino e noturno do curso mencionado. Com isso foi possível a criação de uma base de dados primários contendo 280 respondentes. O principal resultado sugere que, apesar de quase a totalidade dos alunos relatarem conhecimento das estratégias de leitura, aquelas associadas à etapa pós-leitura aparecem com menor frequência de execução, sugerindo que a consolidação da aquisição do conhecimento acadêmico pode estar prejudicada. Sendo assim, a maioria dos estudantes foca apenas em estratégias durante a leitura em detrimento de estratégias pré e pós a atividade leitora. Isso denota indícios de uma leitura pragmática, ou seja, não há reflexão sobre o contexto do texto e nem mesmo o uso de estratégias para fixação do conteúdo lido. Ademais, foi possível notar que possuir mais tempo disponível para estudar não é garantia suficiente para uma leitura efetiva por parte dos estudantes (mesmo existindo relação positiva entre tempo de leitura e uso de estratégias o padrão de “leitura mecânica/pragmática” se mantém até para os alunos mais livres). No geral, este padrão se reproduz conforme avançam os semestres da graduação principalmente para os discentes do turno noturno.

**Palavras-chave: Leitura acadêmica. Paráfrase. Estratégias de Leitura. Campo de Públicas. Ensino Superior.**

## **INTRODUÇÃO<sup>1</sup>**

A forma tradicional de transmitir conhecimentos teóricos e diretrizes práticas no ensino superior é através da leitura de textos técnicos e especializados nas mais diversas áreas e subáreas do conhecimento. Assim, as instituições de ensino Superior (IES's), demandam dos estudantes universitários uma grande quantidade de leitura objetivando a absorção dos fundamentos de cada carreira. Para além da mera obtenção formal do diploma, um requisito para que um estudante de nível superior se torne realmente habilitado a exercer atividades para a profissão a qual passou anos estudando é a capacidade de sedimentar uma base teórica consistente. Portanto, fica evidente a importância da leitura para a formação superior. A ideia de fundo deste primeiro argumento de apresentação e justificação do tema abordado por este artigo é a seguinte: a capacidade de leitura é uma condição necessária para a formação acadêmica sólida.

Evidentemente que o ensino superior exige diversas outras habilidades dos estudantes, mas focaremos na leitura acadêmica que, por possuir um caráter elementar, pode ser interpretado falsamente como uma habilidade óbvia. É justamente sobre esta sensação de obviedade em relação à necessidade de saber ler para conseguir aproveitar o ensino superior que este artigo vai se posicionar contra. Entendemos que esta questão não é trivial e merece uma análise mais cuidadosa. Desta maneira, é importante explicitarmos que quando nos referimos à ideia de leitura acadêmica estamos pensando na atividade leitora de textos típicos do contexto universitário (ex.: artigos científicos, teses, livros técnicos). Uma pergunta intuitiva que poderia ser feita é esta: o que diferencia estes textos acadêmicos dos demais encontrados no ensino básico (fundamental e médio)? Sacrini e De Marco (2018, p.52) exploram esta questão e observam que textos acadêmicos possuem complexo entrelaçamento lógico e conceitual e este fato aumenta a dificuldade da leitura, diferenciando-a da atividade leitora de textos mais simples usados no ensino básico.

Por certo, apreender conceitos abstratos e acompanhar o raciocínio lógico construído a partir de tais construções conceituais sobre determinado fenômeno exige maturidade por parte do leitor. Ademais, é razoável a afirmação de que para conseguir apreender o significado de textos complexos e técnicos é preciso dispor de artifícios (estratégias de leituras adequadas para

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão parcialmente reformulada, reestruturada e expandida do trabalho anterior dos mesmos autores apresentado na XIV Jornap (Jornada Científica de Administração Pública - UNESP) cujo título intitulado é “Condicionantes sociais e uso de estratégias de leitura por graduando de Gestão de Políticas Públicas na EACH-USP.” Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1V2t1mZR9rMFsqsvEATZ6Mx8IYkr2\\_FLR/view](https://drive.google.com/file/d/1V2t1mZR9rMFsqsvEATZ6Mx8IYkr2_FLR/view) Acessado em: 29.Jun.2021.

o nível de dificuldade do texto) que deem conta de superar as dificuldades enfrentadas ao lidar com textos tão sofisticados. Em outras palavras, a leitura de textos técnicos deve ser feita de forma técnica para ser eficaz (o objetivo implícito aqui é a compreensão e sedimentação do que foi compreendido). Em relação às estratégias de leitura, estamos de acordo com Sacrini (2019, p.25) que define tais estratégias como “procedimentos típicos de clarificação do sentido aplicáveis a níveis específicos do texto conforme surjam dificuldades de compreensão no decorrer da leitura”. Tais estratégias podem ser usadas antes, durante e após a leitura e vamos oferecer maior detalhe sobre algumas delas no Quadro 1 contido na seção de resultados.

Tendo em vista o que foi dito acima, nem sempre é possível encontrar cursos livres ou disciplinas universitárias que ensinam explicitamente estratégias de leitura acadêmica para os estudantes. Sobre esta lacuna, Sacrini (2019, p.20) identifica duas noções prejudiciais em relação à leitura que são adotadas pelo corpo docente e dificultam sua problematização e solução. Em primeiro lugar, existe a ideia de que o fato dos estudantes galgarem o ensino superior (conseguirem a aprovação nos vestibulares e terem acumulado anos de estudos básicos) garante habilitação para lerem textos acadêmicos. Portanto, os professores não devem se preocupar com o nível de dificuldade dos textos nem com o ensino de técnicas de leitura apropriadas para estes. A segunda noção corrente no cotidiano acadêmico é que realmente vários estudantes podem chegar ao ensino superior com lacunas na formação básica, todavia não é dever do ensino superior suprir tais lacunas. Desta forma, para contornar o problema dos discentes com leitura de textos complexos basta ofertar versões simplificadas de textos clássicos. Evidentemente ambas as noções prejudicam a formação de uma base sólida dos fundamentos das diversas carreiras. Por um lado, pelo motivo dos estudantes não conseguirem acompanhar as leituras e, por outro, pelo fato de entrarem em contato apenas com conteúdos mais sintéticos.

Além do fato de o ensino superior ser lacunar em relação ao treinamento explícito de estratégias de leituras adequadas aos textos acadêmicos, outros fatores sociais podem prejudicar o aproveitamento da formação acadêmica. Segundo Almeida (2007, p.41), alguns exemplos destes condicionantes sociais são: (i) o tempo livre para estudo prejudicado pelas horas gastas com trabalho remunerado; (ii) o tempo gasto com deslocamento entre a universidade e a residência e (iii) a dificuldade com línguas estrangeiras. Apontar estes fatores é de extrema relevância, pois o sujeito leitor antes de tudo é um sujeito social e isto implica que no interior do sistema de ensino superior muitos estudantes podem estar sentindo dificuldades em acompanhar leitura complexas, condição agravada pela vulnerabilidade social. Temos, neste caso, duas camadas distintas de dificuldades: uma material, representada pelas limitações de tempo e condições adequadas e outra, simbólica, que emerge da própria heterogeneidade do ambiente

acadêmico e coloca em desigualdade alunos pertencentes a estratos sociais distintos.

Diante do exposto, é possível delimitarmos o problema de pesquisa em duas partes. (i) qual é a intensidade de uso de estratégias de leitura por graduandos do curso de Gestão de Políticas Públicas na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (GPP-EACH-USP), matriculados em disciplinas obrigatórias, nos períodos matutino e noturno, do 2º ao 8º semestre no ano de 2019, tendo em vista fatores socialmente condicionantes (idade, gênero, raça, uso do tempo diário, semestre, período e estrutura do curso) e (ii) se o uso da estratégia de paráfrase (estratégia pós-leitura - resenha, resumo, fichamento), tem relação tanto com o uso de outras estratégias de leitura quanto com os já referidos fatores socialmente condicionantes.

Contextualizando o problema, destacamos que ele é, originalmente, produto de um trabalho de conclusão de curso (Ananias, 2019), com dados primários de 280 estudantes de Gestão de Políticas Públicas relativos à declaração de frequência de uso de estratégias de leitura e perfil socioeconômico através da aplicação de dois questionários (conferir a próxima seção). A escolha do curso de Gestão de Políticas Públicas também se justifica diante da ausência de bibliografia sobre a adoção de estratégias de leitura acadêmica. Desta forma, esta pesquisa destaca a emergência do problema entre os diversos cursos que compõem o campo de públicas. Além disso, foram coletados dados de estudantes de semestres e períodos distintos para que seja possível uma análise comparativa. A escolha de coletar dados de estudantes cursando disciplinas obrigatórias foi resultado de uma estratégia bem sucedida de coletar o maior número de respostas possíveis (disciplinas obrigatórias tendem a concentrar a maior quantidade de estudantes). Em relação à análise de condicionantes sociais, é importante reforçar a nossa posição de que antes de serem sujeitos leitores os estudantes são sujeitos sociais e isto implica em condições mais ou menos favoráveis para a fruição da universidade. Por fim, concernente à segunda parte do problema (foco na estratégia de paráfrase), objetiva-se aprofundar análises do artigo escrito por Ananias e Valentin (2020) onde foi explicitado um perfil de leitura que indica baixa frequência de utilização de estratégias após a leitura do texto. Sendo assim, pretendemos justamente detalhar algumas características do subgrupo minoritário da amostra que faz uso deste tipo de estratégia.

A estrutura expositiva do artigo está disposta em quatro seções principais contando com esta introdução. A segunda e próxima seção (Metodologia e Métodos) objetiva descrever e explicitar o processo metodológico adotado, a revisão da literatura e o referencial teórico que apoiaram as análises. Em seguida, a terceira seção (Resultados e Discussão) objetiva apresentar os principais resultados encontrados e que jogam luz ao problema enfrentado pelo artigo e extrair implicações dos dados empíricos encontrados por esta pesquisa. Por fim, a quinta seção

(Considerações finais) objetiva retomar e reforçar os principais resultados de pesquisa e como contribuíram para responder o problema proposto.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Almejando explicitar a estratégia metodológica adotada para viabilizar esta pesquisa, descreveremos quatro blocos de informações: (i) características do curso; (ii) sujeitos; (iii) instrumentos usados para coleta de dados; (iv) procedimentos para coleta e análise de dados e (v) revisão da literatura e referencial teórico que orientaram as análises.

O Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas da Escola de Artes, Ciências e Humanidades oferece 120 vagas nos períodos da manhã e noite e possui grade curricular ideal de oito semestres. Nos dois primeiros semestres, os alunos cursam disciplinas do Ciclo Básico, que ocupam três quintos da carga horária semanal, além de disciplinas introdutórias do bacharelado. O segundo ano apresenta estrutura densa tanto no número de disciplinas obrigatórias como na exigência de carga de leitura. A partir do terceiro ano a grade é formada por disciplinas específicas e no último ano a maior parte da carga horária é disponível para realização de disciplinas optativas e o trabalho de conclusão de curso. Estas informações, ainda que sintéticas, delineiam a exigência de leitura, intensificada principalmente nos semestres do segundo ano e menos intensa a partir da segunda metade do curso.

A Tabela 1 apresenta os respondentes de nossa pesquisa distribuídos segundo período de matrícula e semestre ideal da disciplina cursada. A coleta foi realizada no segundo semestre de 2019.

Tabela 1 - Distribuição de respostas segundo período e semestre de matrícula, GPP-EACH/USP, 2º sem. 2019

Semestre	Período de matrícula								
	Manhã			Noite			Total		
	Matrículas	Respostas	%	Matrículas	Respostas	%	Matrículas	Respostas	%
Segundo	59	48	81,4	48	33	68,8	107	81	75,7
Quarto	59	44	74,6	61	52	85,2	120	96	80,0
Sexto	33	17	51,5	45	24	53,3	78	41	52,6
Oitavo	40	33	82,5	40	29	72,5	80	62	77,5
Total	191	142	74,5	194	138	71,1	385	280	72,7

Obs.: as porcentagens correspondem à cobertura (respostas/matrículas).

Fonte: elaboração dos autores.

Foram coletados dados e respostas de 280 alunos regularmente matriculados. A cobertura total (72,7%) é praticamente equivalente nos dois turnos de aulas. Como representação dos matriculados por semestre temos maior participação dos graduandos de quarto e oitavo semestre, ressalvando que em termos absolutos são dos dois semestres iniciais a maior contribuição, correspondendo a 63,2%. Como sentido geral, presença preponderante de

alunos cursando disciplinas dos semestres iniciais pode sugerir um viés relacionado com menor conhecimento ou uso de estratégias de leitura, inabilidade de coordenação dos vários níveis de complexidade das mesmas ou ainda limitação na aplicação das estratégias por sobrecarga de tarefas acadêmicas, mais densas principalmente no quarto semestre. De outra forma, temos entre os respondentes 29,0% de ingressantes em 2019 e 20,3% de 2018, estando os demais distribuídos de forma decrescente em 2017 e 2016 (18,1% e 19,6%, respectivamente) e entre 2012 e 2015, somando 13,0%, reforçando a possível limitação acima indicada.

Quanto ao gênero, as mulheres predominam (54,7%) com presença expressiva no período noturno (58,4%). Esta maior participação feminina é uma característica da EACH, ainda que não tão acentuada (52,1% em 2018) e distinta se comparada com a USP como um todo (45,0%, também 2018). As mulheres possuem idade média de 24,5 anos contra 23,0 anos dos homens, diferença significativa ( $p=0,05$ ). A média geral igualou-se a 23,7 anos e a mediana, 22 anos. Em relação à cor ou raça, a amostra é majoritariamente branca com 178 (63,6%) das respostas seguida de pardos, pretos, amarelos e indígenas com 49 (17,5%), 40 (14,3%), 7 (2,5%) e 3 (1,1%) das respostas respectivamente.

Este estudo utilizou dois questionários. Em relação ao primeiro, trata-se da escala de estratégias metacognitivas em leitura, doravante denominado de Q.1. Este é um questionário que contém vinte e uma questões organizadas em três blocos de perguntas (antes da leitura; durante a leitura e após a leitura). As vinte primeiras questões possuem seis opções de respostas organizadas em escala Likert que vai da opção “Desconheço esta estratégia” até a opção “Sempre” (entre estes dois extremos existem, respectivamente, as opções “Nunca”, “Raramente”, “Algumas vezes” e “Muitas vezes”). Além disso, dentre as vinte primeiras questões, existem dez solicitações de justificativas (algumas questões são justificadas isoladamente e outras agrupadamente). A vigésima primeira questão é aberta. O Q1 é resultado da fusão e alterações realizadas por Ananias (2019) em dois instrumentos utilizados por Kopke Filho (2001). Estas intervenções se justificam pela necessidade de reduzir o tempo gasto com o preenchimento dos questionários (problema detectado na fase de pré-teste da pesquisa).

O segundo instrumento de coleta é um questionário socioeconômico, daqui em diante chamado de Q.2. Este contém 34 questões majoritariamente fechadas e organizadas em cinco blocos temáticos, a saber: (i) o primeiro objetiva coletar informações gerais e sobre a trajetória escolar do ensino básico até o ingresso no curso de Gestão de Políticas Públicas; (ii) o segundo intenciona coletar informações sobre nível de escolaridade dos pais ou responsáveis; (iii) o terceiro almeja coletar informações sobre moradia; (iv) o quarto pretende recolher informações sobre o cotidiano universitário de discentes e (v) o quinto objetiva obter informações

socioeconômicas e do núcleo familiar dos(as) discentes.

Descrevemos a realização da pesquisa em duas etapas: (i) coleta dos dados e (ii) análise dos dados. A primeira etapa foi realizada presencialmente. O pesquisador, após ser autorizado pelos respectivos professores responsáveis de cada disciplina selecionada, contou com vinte minutos, no início ou final de cada aula, para aplicar os questionários. Estes, por sua vez, foram grampeados e aplicados conjuntamente. Além do mais, relativo ao Q.1, o pesquisador fez a observação para que os estudantes, ao responderem, pensassem em todas as disciplinas que já tiveram durante a graduação e não apenas na disciplina que estava tendo aula no momento da resposta.

Apesar da abrangência do questionário, é preciso salientar alguns pontos. O primeiro diz respeito ao Q.1: este artigo trabalhará apenas com os dados quantitativos contidos neste instrumento. Ademais, ainda em relação ao Q1, a estratégia pós-leitura que servirá de base para uma análise mais detalhada sobre a paráfrase corresponde à questão 20 (Você procura fazer uma paráfrase da matéria lida (resenha, resumo, fichamento))? A terceira observação diz respeito ao Q.2: este artigo utilizará apenas as questões 2 (Gênero), 3 (Qual a sua cor ou raça?), 4 (ano de ingresso), 22 (Quanto tempo gasta em média com o transporte público?) , 24 (Quantas horas, em média você estuda para além do período de aulas?) e 28 (Caso realize atividades remuneradas, quantas horas a exerce por dia?). Esta escolha se justifica pelo objetivo geral do artigo. Aqui, diferentemente da monografia de Ananias (2019), não se almeja fazer uma descrição completa de todas as variáveis dos dois instrumentos de coleta de dados, mas explorar algumas variáveis que deem conta do problema de pesquisa construído.

Conforme explicitamos na introdução, o conceito de estratégia de leitura é central para esta pesquisa. Em relação a esta noção, observa-se na literatura uma grande variedade de estratégias, assim como variações sobre a própria noção e formas de organizá-la. Desta maneira, além de Sacrini (2019), outros trabalhos apresentam uma diversidade de estratégias, por exemplo Joly (2007) e Kopke Filho (2001). Um ponto em comum entre esses diferentes trabalhos é que organizam as estratégias em três momentos (antes, durante e após a leitura). Não está no escopo deste artigo fazer uma revisão sistemática sobre estratégias de leitura, sendo assim optou-se por adotar a seleção de estratégias utilizada por Kopke Filho (2001).

Por fim, destacamos os trabalhos de Tanzawa (2009); Gimenes e Pullin (2010); Lima (2010); Mateus-Lessa e Pullin (2011); Pullin (2011), todos que também apresentaram resultados baseados em coleta de informações sobre estratégias de leitura. Passemos à exposição destas pesquisas dividindo-as em dois grupos: (i) pesquisas que utilizaram estritamente alguma escala de estratégias de leitura para coleta de dados e (ii) pesquisas que utilizaram diferentes

instrumentos para coleta de dados. No primeiro grupo estão contidos as pesquisas de Gimenes e Pullin (2010), Mateus-Lessa e Pullin (2011) e Pullin (2011). Estas utilizaram o “Questionário de uso de estratégias no processo de leitura” traduzida e adaptada por Kopke Filho (2001) a partir da investigação de Goetz e Palmer (1991). Tais estudos investigaram estudantes matriculados em diferentes cursos de licenciatura de anos e níveis de ensino distintos. No caso de Gimenes e Pullin (2010), as autoras destacam, entre os resultados, que os alunos de último ano dos cursos de Biologia, Filosofia, Geografia, Letras Clássicas e Vernáculas e Matemática utilizam com mais frequência estratégias que permitem uma leitura mais efetiva. Mateus-Lessa e Pullin (2011) investigando estudantes ingressantes (cursos Letras Vernáculas e Clássicas, de Matemática e de Ciências Biológicas) apontam para o baixo uso de estratégias efetivas para a leitura de estudo por parte dos participantes. Pullin (2011), por sua vez, buscou diagnosticar e comparar a frequência de uso de estratégias de leitura entre graduandas em pedagogia e mestrandas em educação. O artigo demonstra poucas variações significativas quanto à frequência de uso das estratégias de leitura entre os grupos.

Em relação ao segundo grupo, pesquisas que utilizaram diferentes instrumentos para coleta de dados, iniciando por estudos de tipo quantitativo, temos a dissertação de Tanzawa (2009) que objetivou, através da aplicação do Teste de Cloze, da Escala de Estratégias de Leitura (aqui também foi utilizada a escala traduzida e adaptada por Kopke Filho) e de um questionário de “leituras prescritas e práticas de leitura de estudo adicional”, analisar percepções que tangem à leitura de ingressantes e formandos dos cursos de Biblioteconomia e Pedagogia de uma IES da região norte do Paraná que não foi identificada pela autora. Entre os principais resultados, a constatação de que os alunos formandos apresentam desempenho significativamente superior aos ingressantes chama a atenção. Resultado que corrobora com as conclusões de Gimenes e Pullin (2010), Mateus-Lessa e Pullin (2011). Ainda em relação aos estudos que combinaram diferentes instrumentos de coleta de dados, agora observando pesquisas que usam métodos de tipo quantitativo e qualitativo vemos que a dissertação de Lima (2010) buscou, a partir da aplicação de questionários e entrevistas, detectar “até que ponto o uso de ‘estratégias conscientes’ pode favorecer uma leitura correta, crítica e autônoma” assim como entender o processo de leitura de graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Entre os resultados, a autora destaca que o ensino de estratégias metacognitivas pode contribuir para a formação de uma mentalidade estratégica que, por sua vez, pode incidir positivamente para uma leitura mais eficaz.

Diante da exposição dos trabalhos acima, é pertinente salientar que, exceto Lima (2010), as demais investigações focam apenas o aspecto metacognitivo da leitura (ato do sujeito

leitor monitorar, planejar e avaliar a leitura). Este fato implica que apenas o ato de ler é levado em consideração em detrimento de uma contextualização social do sujeito leitor. Neste sentido, a pesquisa apresentada neste artigo se faz importante, pois reflete sobre o ato da leitura acadêmica tendo em vista características sociais que contextualizam os sujeitos leitores.

### ***RESULTADOS E DISCUSSÃO***

Objetivando a organização da forma de apresentação dos resultados encontrados por esta investigação, esta seção está dividida da seguinte maneira: inicialmente, apresentaremos os dados que vão ao encontro da primeira parte do problema de pesquisa: perfil geral do uso de estratégias de leitura dos discentes em análise. Logo após, analisaremos os dados de cruzamentos das variáveis do Q1 (questionário de estratégias de leitura) com as variáveis pré-selecionadas do Q2 (questionário socioeconômico). Por fim, exporemos os dados relativos à segunda parte do problema proposto: a relação do uso da paráfrase com outras estratégias de leitura e fatores socialmente condicionantes da atividade leitura - idade, gênero, raça, uso do tempo diário, semestre, período e estrutura do curso.

O Quadro 1 permite a visualização de quais variáveis (estratégias de leitura) foram consideradas por esta investigação, assim como o número absoluto de respostas distribuídas na escala Likert.

O primeiro bloco (estratégias pré-leitura) inclui quatro questões sobre práticas que antecedem o início da leitura, como a construção de uma visão geral do texto ou o levantamento de hipóteses prévias à leitura. O segundo bloco (estratégias durante a leitura) é composto por dez questões e investigam hábitos de grafar, anotar, reler, consultar material de apoio entre outras estratégias. O terceiro bloco (estratégias pós-leitura) possui seis questões sobre estratégias de releitura, retomada de pontos centrais, confronto com hipóteses originais e recriação ou paráfrase do texto lido em diferentes formas (resumo, fichamento etc.). As respostas obedeciam a uma escala de grandeza reproduzida no rodapé do Quadro 1. Veremos na sequência a análise pormenorizada das respostas considerando o conjunto de respostas para cada bloco. No entanto, vale destacar a elevada frequência de não respostas no terceiro bloco, que se somadas ao desconhecimento da técnica (opção 6 do Quadro 1), compõe um conjunto singular que encaminha para uma das hipóteses aqui em teste, qual seja, a de que a etapa de fixação definitiva do conhecimento absorvido durante a leitura de um texto fica comprometida com a não execução das estratégias desta etapa.

Quadro 1- Distribuição absoluta de respostas fornecidas ao questionário Q1

Estratégias		1	2	3	4	5	6	7	8*
<b>PRÉ-LEITURA</b>	1. Você examina ligeiramente todo o texto?	59	61	111	36	11	2	280	-
	2. Você examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc?	100	74	71	22	8	3	278	2
	3. Após um breve exame do texto, você levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido?	46	65	87	42	25	13	278	2
	4. Você pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura?	115	85	46	17	12	4	279	1
<b>DURANTE A LEITURA</b>	5. Você sublinha trechos/ideias ou palavras principais?	150	58	32	14	26	-	280	-
	6. Você faz anotações?	78	82	77	32	11	-	280	-
	7. Você cria imagens mentais (imagina) conceitos ou fatos descritos no texto?	67	53	87	37	25	10	279	1
	8. Você relaciona as informações do texto com seus conhecimentos prévios sobre o assunto?	145	82	51	2	-	-	280	-
	9. Você pensa acerca de implicações ou consequências (práticas e/ou teóricas) do que o texto está dizendo?	87	108	68	12	3	-	278	2
	10. Você reflete se está compreendendo bem ou não o que está lendo?	168	79	28	2	2	-	279	1
	11. Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, você o relê?	114	88	69	8	1	-	280	-
	12. Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, você volta a ler partes que os precederam?	53	106	101	14	6	-	280	-
	13. Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, você dá continuidade à leitura em busca de esclarecimentos?	52	75	111	35	6	-	279	1
	14. Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, você consulta uma fonte externa (outro livro, outra pessoa)?	51	68	88	59	14	-	280	-
<b>PÓS-LEITURA</b>	15. Você faz uma releitura do texto todo?	2	7	54	111	104	-	278	2
	16. Você volta ao texto e relê os pontos mais relevantes?	14	63	127	53	21	-	278	2
	17. Você procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto?	46	99	89	35	9	1	279	1
	18. Você avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes cuja compreensão não se sente seguro?	14	40	121	75	27	2	279	1
	19. Você verifica se as hipóteses criadas por você, acerca do conteúdo do texto, foram ou não confirmadas?	39	52	89	45	38	12	275	5
	20. Você procura fazer uma paráfrase da matéria lida (resenha, resumo, fichamento)?	47	48	100	52	27	1	275	5

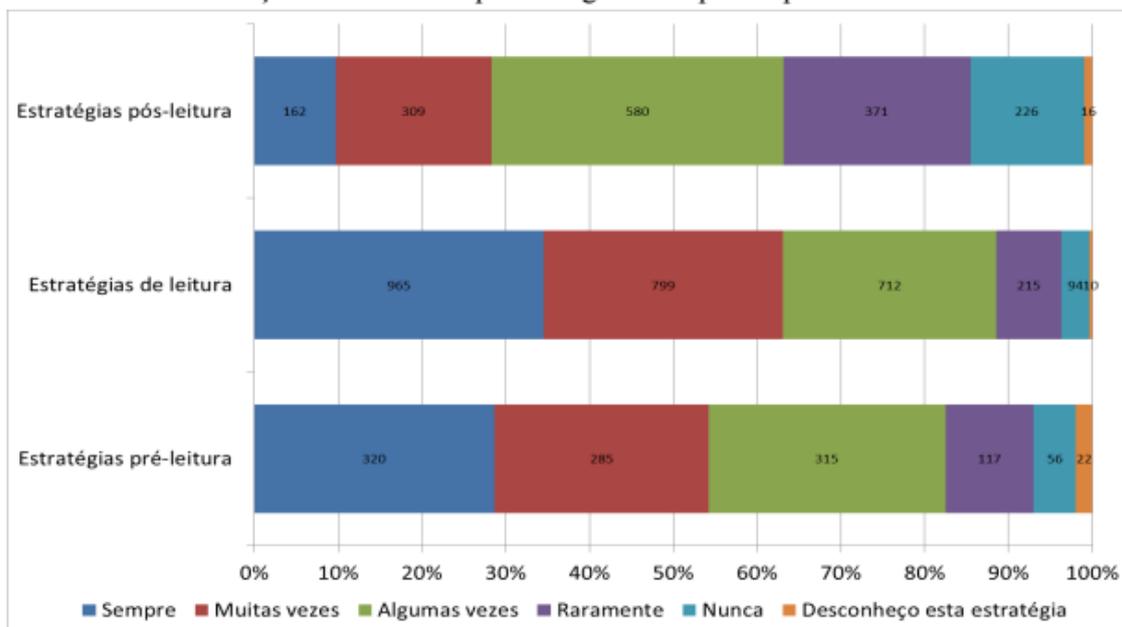
Fonte: elaboração dos autores

\*Nota: 1= Sempre; 2= Muitas vezes; 3= Algumas vezes; 4= Raramente; 5= Nunca; 6= Desconheço esta estratégia; 7= Total; 8= Sem resposta

O Gráfico 1 apresenta a distribuição do total de respostas agora sintetizadas nos três

blocos de estratégias. O resultado evidente é a maior familiaridade e prática, por nossos respondentes, pelas estratégias agregadas nas duas primeiras etapas do processo.

**Gráfico 1 - Distribuição do total de respostas segundo etapas do processo de leitura**



Fonte: elaboração dos autores

Praticamente 55% da soma das respostas das estratégias pré-leitura e cerca de 64% das estratégias durante a leitura foram assinaladas como práticas realizadas sempre ou muitas vezes. De outro lado, apenas 29% das estratégias pós-leitura guardam o mesmo perfil, evidenciando um descompasso entre as práticas. O fato de neste último caso praticamente 35% das respostas estarem concentradas na alternativa “algumas vezes” denota, ao que tudo indica, uma dificuldade na consecução da etapa mais complexa do processo de leitura, possivelmente associada a uma escolha estratégica sobre qual, entre as diversas tarefas impostas pelo cotidiano escolar, receberão maior atenção por parte de nossos respondentes. Isso também pode ser captado quando se observa a baixa frequência de respostas como “raramente” ou “nunca” nas duas primeiras estratégias (7% e 3%, respectivamente) contra 15% na estratégia final. Como recurso ilustrativo do padrão geral encontrado, cabe a utilização da metáfora do saco furado: o conteúdo de um saco furado não consegue se sedimentar, pois não permanece neste. Tal fato é análogo ao que parece indicar o procedimento de leitura de parcela majoritária dos estudantes analisados: focam em estratégias durante a leitura negligenciando a sedimentação (pós-leitura - resenhas, resumos, fichamentos etc.) portanto a retenção da compreensão do conteúdo lido pode estar sendo prejudicada.

Em relação às variáveis do Q.2, observa-se que o tempo de estudo para além da atividade presencial nas disciplinas (questão 24) é a variável mais relevante a ser associada com

a prática das estratégias de leitura; de forma correlata, variáveis como tempo de deslocamento diário e jornada de trabalho são candidatas a fatores limitantes. Apresentamos uma síntese destas na sequência.

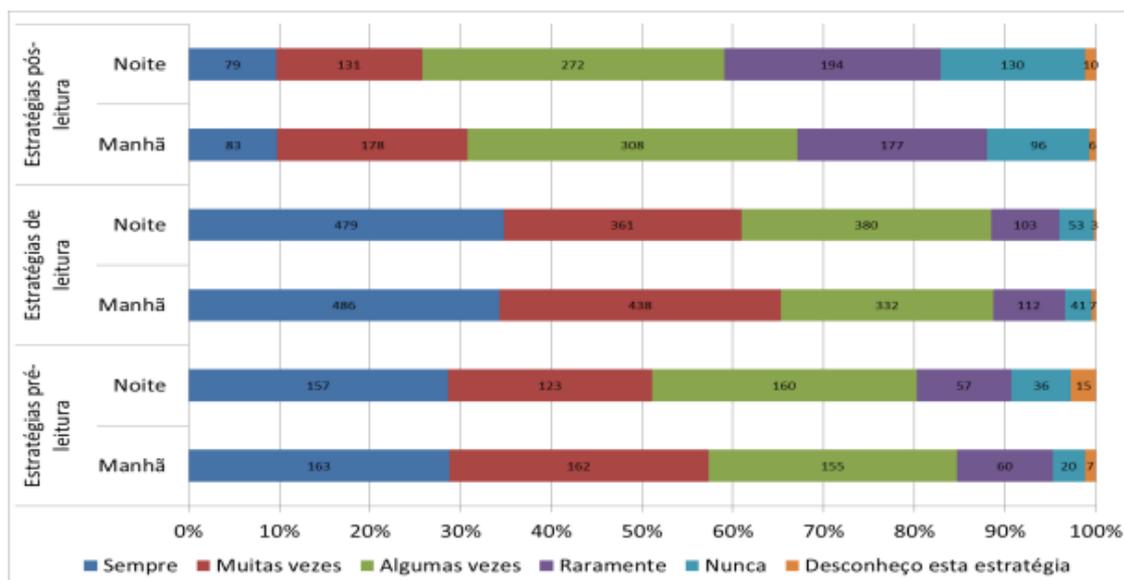
No conjunto, 68,5% dos respondentes relatam estudar até duas horas por dia, destacadamente entre os alunos do turno da noite (76,8% contra 63,2%). No outro extremo, 7,6% afirmam gastar mais de 4 horas por dia nesta atividade, com destaque para alunos do noturno (10% versus 5,3%). No entanto, o teste de média não indicou diferença significativa entre os turnos ( $p=0,285$ , com valores iguais a 2,3 e 2,1 horas para manhã e noite). Também não se verifica diferença entre mulheres e homens ( $p=0,638$ ). A única diferença significativa surge entre os distintos semestres ( $p=0,02$ ), com tempo médio maior entre alunos do segundo (2,5hs) e do quarto semestre (2,3hs) em confronto com os do sexto (2,1hs) e oitavo semestre (1,7hs). Provavelmente esta diferença esteja relacionada com a carga de atividades nos dois primeiros anos do bacharelado.

Sobre o tempo gasto diariamente em deslocamento (questão 22 do Q.2) , a média (2,6hs) não é distinta entre os dois turnos ( $p=0,87$ ), nem entre gêneros ( $p=0,18$ ) e entre semestres ( $p=0,19$ ). Particionando em classes, apenas 17,2% (46) gastam até uma hora por dia. Entre uma e duas horas, 29,9% (80); de duas a três horas, 22,4% (60); de três a quatro horas 20,5% (55) e 10,1% acima de 4 horas (27).

Sobre o tempo diário de realização de atividade remunerada (questão 28 do Q.2), 62,1% (174) responderam afirmativamente. Para os que especificaram a jornada de trabalho, o tempo médio é de 5,6 horas, indistinto entre turno, gênero e semestre. Neste caso, 42,4% (70) trabalham até 4 horas por dia, 29,5% (49) entre 4 e 6 horas, 19,3% (32) entre 6 e 8 horas e 9,0% (15) acima de 10 horas por dia.

Relativo aos cruzamentos das variáveis do Q1 (questionário de estratégias de leitura) com as variáveis pré-selecionadas do Q2 (questionário socioeconômico), o Gráfico 2 apresenta os resultados particionados segundo o turno de matrícula.

**Gráfico 2 - Distribuição do total de respostas segundo etapas do processo de leitura e turno de matrícula**

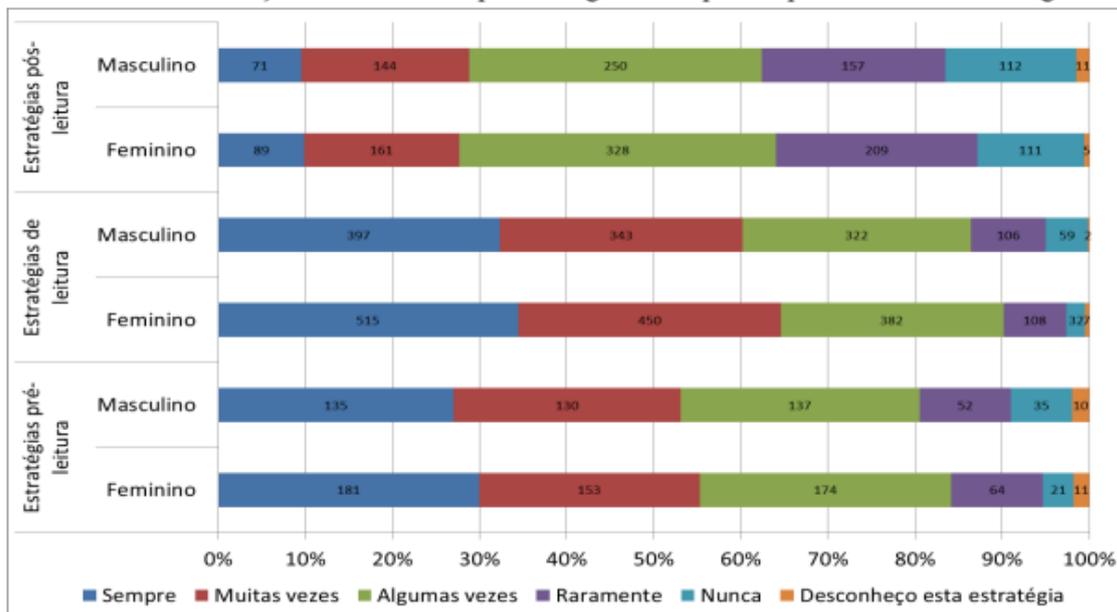


Fonte: elaboração dos autores

De forma coincidente, verificamos praticamente a mesma frequência relativa de alunos que mencionaram a alternativa “sempre” entre períodos (29%, 35% e 10%, respectivamente) nas três estratégias. Ademais, para além da tendência geral já constatada e que se reproduz em ambos os turnos de frequência de aulas, nota-se que alunos matriculados no período da manhã tendem a indicar a prática das estratégias de forma mais intensa que os alunos da noite. Esta constatação talvez não devesse surpreender ao se considerar a condição do aluno-trabalhador presente em maior peso no período noturno. No entanto, há evidências que diferença observada entre os turnos não se estabelece de maneira enfática pela condição trabalhadora presente nos dois grupos devido à possibilidade de realização de estágios de 4 ou 6 horas diárias, disponível para os graduandos do período da manhã. Uma evidência quantitativa deriva da resposta dos 259 alunos que responderam à questão 27 do Q.2 “Você realiza atividade remunerada?”: responderam que sim 63% dos alunos da manhã e 71% dos da noite.

Tendo em vista esta homogeneidade, o Gráfico 3 reafirma esta tendência, apresentando a divisão das estratégias de leitura segundo o gênero. Os resultados indicam que não há nenhuma diferença expressiva no padrão de respostas entre os diferentes gêneros, lembrando que a diferença entre os números absolutos reflete a maior participação de mulheres dentro de nosso universo de respostas. Observa-se também neste cruzamento a reprodução do padrão geral constatado no Gráfico 1.

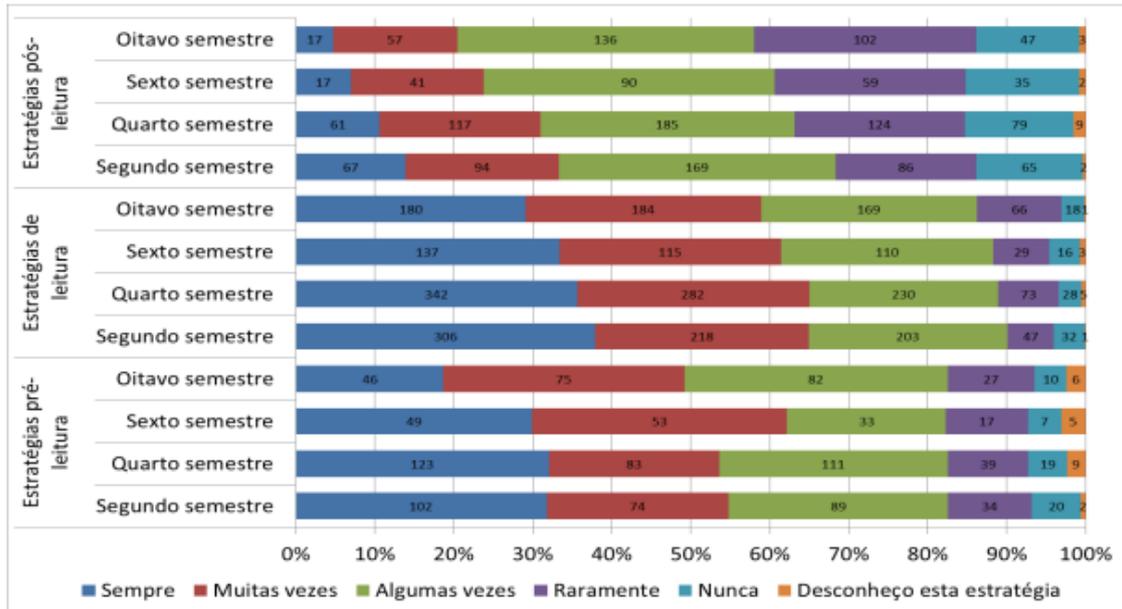
**Gráfico 3 - Distribuição do total de respostas segundo etapas do processo de leitura e gênero**



Fonte: elaboração dos autores

O Gráfico 4 apresenta a distribuição segundo o semestre de matrícula. Neste caso há duas considerações importantes: uma que tomamos o semestre como indicação de experiência acadêmica, o que provavelmente revela formas adaptativas distintas em função desta convivência com diferentes docentes e formatos de interação de aprendizagem; a segunda diz respeito à estrutura do curso, que reserva em sua fase final um conjunto maior de disciplinas optativas cujo grau de exigência de empenho pode variar significativamente em comparação com as disciplinas obrigatórias dos anos anteriores. Isso posto, se destacam duas características: (i) o padrão geral - sacola furada - se reproduz neste cruzamento e (ii) há redução de frequência de uso das estratégias de leitura, realizadas durante a leitura e, principalmente após a leitura, evidenciada pela diminuição das três primeiras alternativas (sempre, muitas vezes e algumas vezes) conforme os semestres avançam. Este resultado vai de encontro aos resultados obtidos por Gimenes e Pullin (2010). Em outras palavras, os discentes com posição mais avançada dentro do curso referem menor uso de estratégias, o que pode estar associado com a condição específica do final do curso, com menor tempo disponível para estudos adequados ou ainda com a adoção de esquemas alternativos de estudo não associados às estratégias elencadas.

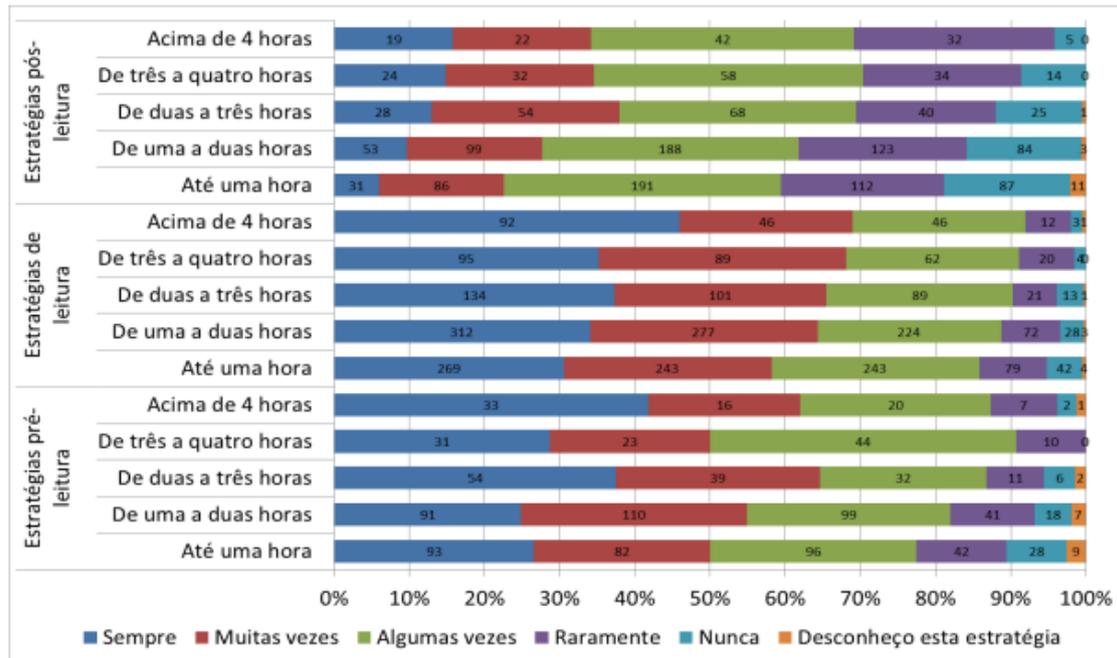
**Gráfico 4 - Distribuição do total de respostas segundo etapas do processo de leitura e semestre de matrícula**



Fonte: elaboração dos autores

Sobre o tempo diário de estudo para além da sala de aula indicado pelos respondentes, associado com as estratégias de leitura, é possível perceber no Gráfico 5 maior frequência de respostas “sempre” e “muitas vezes” conforme o dispêndio de tempo aumenta. Entretanto, o padrão geral de respostas também se reproduz neste cruzamento mesmo para os estudantes que estudam mais de quatro horas por dia. Este resultado se acentua para os discentes que estudam por até uma hora diária.

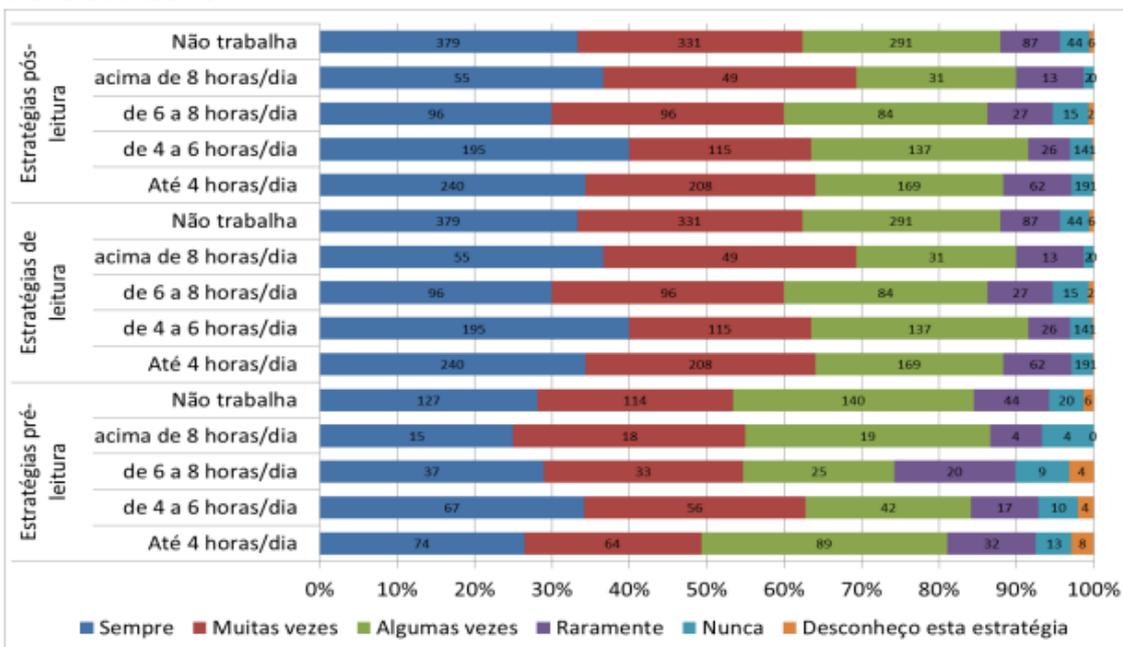
**Gráfico 5 - Distribuição do total de respostas segundo etapas do processo de leitura e tempo de estudo diário**



Fonte: elaboração dos autores

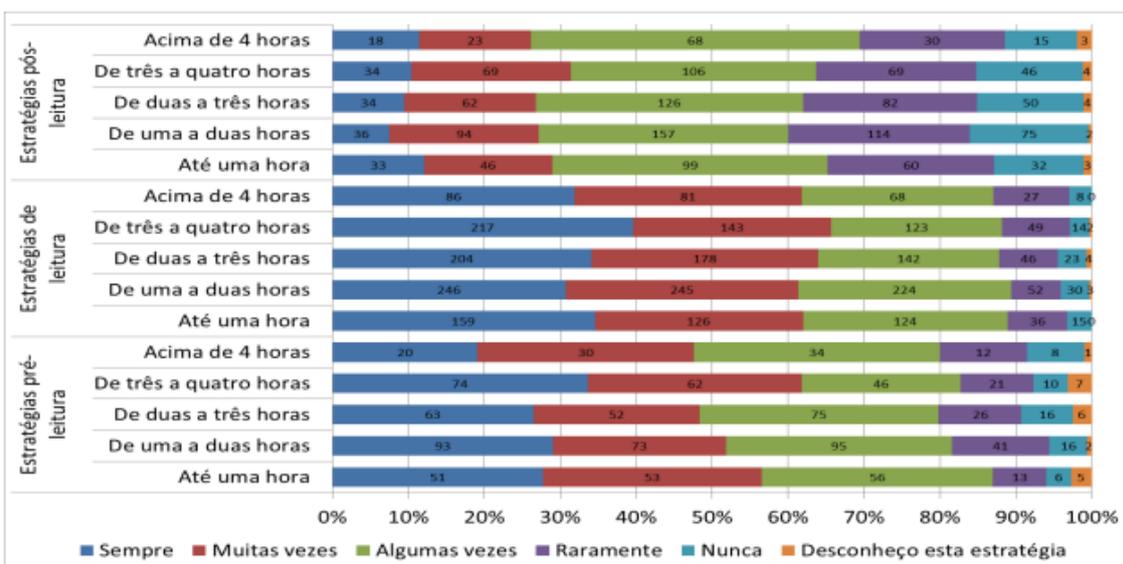
Em relação ao tempo de trabalho diário relacionado com as estratégias de leitura (Gráfico 6) o padrão de respostas varia: os estudantes utilizam mais as estratégias durante e pós-leitura do que as estratégias pré-leitura. Ademais, os indivíduos que afirmam trabalhar acima de oito horas/dias são os que indicam usar mais estratégias de leitura, mas no geral o tempo de trabalho diário também pouco influencia na distribuição das respostas entre os três blocos de estratégias de leitura. Por fim, concernente ao cruzamento tempo diário de deslocamento e estratégias de leitura (Gráfico 7) se observa novamente a reprodução do padrão geral de respostas (saco furado). No geral, o tempo de trabalho diário também pouco influencia na distribuição das respostas entre os três blocos de estratégias de leitura.

**Gráfico 6 - Distribuição do total de respostas segundo etapas do processo de leitura e tempo diário de trabalho**



Fonte: elaboração dos autores

**Gráfico 7 - Distribuição do total de respostas segundo etapas do processo de leitura e tempo diário de deslocamento**



Fonte: elaboração dos autores

Passemos agora para a última parte desta seção: exposição dos dados relativos à segunda parte do problema proposto: a relação do uso da paráfrase com outras estratégias de leitura e fatores socialmente condicionantes da atividade leitura - idade, gênero, raça, uso do

tempo diário, semestre, período e estrutura do curso.

A paráfrase corresponde, segundo nosso entendimento, ao passo que consolida o processo de leitura e compreensão de um texto acadêmico, não apenas pelo fato de envolver as etapas de pré-leitura e leitura, mas também por exigir uma postura ativa de escrita. Questionados sobre o hábito de realização de paráfrases (resenha, resumo, fichamento), 275 alunos responderam: sempre (17,1%), muitas vezes (17,5%), algumas vezes (36,4%), raramente (18,9%), nunca (9,8%), além de um aluno que indicou desconhecer a estratégia. Interessa-nos aprofundar os hábitos de leitura dos 95 alunos agregados nas duas primeiras categorias (34,6%) para compreender as etapas realizadas que antecedem a redação da paráfrase, contrapondo as diferenças com a maioria que relata baixa ou nenhuma frequência do registro escrito. Em seguida, buscamos identificar as variáveis sociais e demográficas associadas às diferenças identificadas nessa etapa crucial.

O primeiro resultado a ser considerado é o baixo número de respostas que indiquem a disseminação e a rotina dessas práticas. Conforme identificado no Quadro 1 e já reforçado anteriormente, as práticas após a leitura apresentam menor registro de intensidade, sugerindo o comprometimento do processo de aquisição de conhecimento durante o estudo realizado.

Já na etapa prévia ao início da leitura é possível identificar uma distinção entre os alunos que realizam a paráfrase, pois 50% deles realiza o levantamento de hipóteses sobre o material a ser lido contra 35% entre os demais (questão 3). Mesmo reconhecendo as possibilidades de múltipla interpretação do enunciado proposto, é possível supor que este exercício exija o entrelaçamento de informações e orientações prévias, alguma familiaridade com o tema ou autor, também podendo indicar uma busca ativa por estas informações. Se cruzarmos o levantamento de hipóteses com a sua verificação (questão 19), 30% dos que realizam a paráfrase frequentemente fazem a checagem contra 14% entre os demais.

As práticas investigadas durante a leitura apresentam maiores diferenças entre os praticantes da paráfrase e os demais, principalmente no âmbito do relacionamento físico com o texto, conforme indicam as proporções: 83% sublinham e 86% fazem anotações (contra 69% e 42%). Tais práticas permitem a recuperação mais rápida e eficiente de trechos considerados importantes na execução de uma tarefa escrita de síntese do texto. Além disso, pelo menos metade dos praticantes da paráfrase busca algum tipo de fonte externa ao texto para consulta diante da incompreensão de palavra, frase ou parágrafo (questão 14) contra 37% entre os demais. Sobre as demais práticas, não notamos diferenças expressivas em favor dos praticantes da paráfrase, basicamente relacionado com hábitos com elevada frequência (relacionamento com conhecimento prévio, implicações práticas ou teóricas, avaliação da compreensão).

Por fim, após a leitura, acompanhando a elaboração da paráfrase aparece a releitura de

trechos relevantes do texto como práticas distintivas (questão 16). Interessante notar que a releitura total do texto é um exercício realizado por cerca de um quarto dos respondentes (questão 15) e parcela menor ainda indica realizar a avaliação de compreensão geral do texto e a retomada de partes duvidosas (questão 18). Se por um lado a baixa frequência da primeira pode ser considerada esperada pelo intenso volume de atividades durante a graduação, a segunda parece surpreendente, provavelmente indicando que este fechamento fica dependente da atividade docente relacionada ao texto, limitando a possibilidade de autonomia na gestão da aquisição do conhecimento.

Até o momento, podemos sintetizar que a paráfrase não é um exercício realizado com regularidade pelos alunos que responderam nosso questionário. Entre os praticantes, alguns hábitos aparecem com maior frequência: levantamento e verificação de hipóteses sobre os textos lidos, intervenção física através de sublinhas e anotações, busca por informações complementares e releitura de trechos relevantes. Definimos agora o perfil sociodemográfico deste subgrupo de nossa amostra. Começamos pelo conjunto das variáveis que não são diferenciáveis dos demais respondentes. Ambos têm a ampla concorrência como forma de acesso, seja pelo SISU ou pela FUVEST (66% e 68%), não são os primeiros da família a frequentarem o ensino superior (77% e 74%), mas os pais minoritariamente chegaram nesta mesma etapa (para o pai, 30% a 32% e, para a mãe, 38% a 36%). Indagados se já tiveram alguma formação sobre técnicas de estudo, praticamente metade informou não possuir (51% e 55%) e a minoria utiliza suporte em papel para a realização das leituras (23% e 22%).

Algumas diferenças são dignas de registro. A primeira diz respeito ao gênero, com maior número de mulheres que realizam paráfrase (58% a 52%), além dos autoidentificados como brancos (67% a 62%). Diferenças maiores aparecem nas seguintes categorias: os praticantes das paráfrases concentram-se no segundo e quarto semestres da graduação (74% a 57%), estudam no período da manhã (57% a 47%), uma porcentagem relevante se dedica exclusivamente aos estudos (40% a 26%), também conseguem alocar mais tempo de estudo além das aulas (43% estudam mais de duas horas por dia contra 26%), gastam menos tempo em deslocamento (53% com menos de duas horas contra 43%) e relatam participar de outras atividades acadêmicas (54% e 45%).

Assim, tendo em consideração a dinâmica peculiar do Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo, que concentra disciplinas teóricas e conceituais nos dois primeiros anos de seu ciclo e que a possibilidade de estágio e emprego se consolida a partir do terceiro ano do curso, parece razoável entender a maior frequência da realização de paráfrase entre alunos da primeira metade do curso. Isso possibilita maior tempo para estudo, conforme indicam os resultados acima e também propicia a chance de usufruir de

outras interações universitárias para além das estritamente disciplinares, inclusive de pesquisa e extensão que, simultaneamente, estimulem novas formas de interação com o texto acadêmico seja pelas habilidades adquiridas nestas atividades, seja pela necessidade de organizar o tempo disponível para a leitura. Por outro lado, é necessário apontar para uma possível clivagem social, indicada principalmente pela maior frequência de alunos que indicam não trabalharem. Se associado com o fato de 67% dos alunos que indicam fazer paráfrase afirmarem não depender dos auxílios de permanência disponíveis na Universidade (contra 58% entre os demais) e a maior presença de matriculados no período matutino conforma um perfil peculiar de alunos que potencializam seu tempo dispendido em leitura cumprindo rotinas que, a nosso ver, potencializam a aprendizagem consciente e autônoma.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Dado a exposição acima, passamos agora para a última seção deste artigo: apresentação das considerações finais. Relativo aos resultados absolutos do questionário escala de estratégia de leitura - Q1 (Gráfico 1) é possível inferir que o padrão gerado a partir da maioria das respostas dos graduandos indica um ato mecânico de leitura que pode prejudicar a sedimentação do conteúdo lido - metáfora do saco furado. Esta afirmação se justifica pelo fato da menor prevalência de estratégias pré e principalmente pós-leitura em relação às estratégias durante a leitura. Reafirmando a importância da leitura para a formação acadêmica sólida, nossos resultados chamam a atenção para este ponto crítico dos alunos em Gestão de Políticas Públicas na EACH-USP e emite um sinal de alerta para os demais cursos que compõem o campo de públicas. Investigar formas de aprimorar a sedimentação da formação de base dos futuros gestores públicos revela-se essencial para a construção de uma administração pública mais capacitada para oferecer respostas condizentes com a complexidade dos desafios enfrentados em nosso país.

Concernente aos resultados das estratégias pré-selecionadas do questionário socioeconômico, se depreende que apenas a variável tempo diário gasto com estudo para além da sala de aula possui alguma diferença significativa no que diz respeito ao semestre. Assim, conforme os estudantes vão avançando nos semestres da graduação tendem a utilizar menos tempo estudando autonomamente, provavelmente relacionado com a carga de atividades mais alta nos dois primeiros anos do bacharelado em relação aos dois últimos. Aqui é importante observar que este fato é um agravante da conclusão anterior, pois o padrão de leitura pragmática pode estar se intensificando conforme os discentes avançam em suas trajetórias acadêmicas.

No que diz respeito aos cruzamentos entre o Q1 e variáveis pré-selecionadas do Q2 é

importante observar que exceto o cruzamento Q1 versus a variável tempo diário de trabalho (Gráfico 6), todos os outros reproduzem majoritariamente a tendência geral observada no Gráfico 1. Sendo assim, é possível concluir que possuir mais tempo disponível para estudar não é garantia suficiente para uma leitura efetiva por parte dos estudantes (mesmo existindo relação positiva entre tempo de leitura e uso de estratégias o padrão de “leitura mecânica/pragmática” se mantém até para os alunos mais livres). No geral, este padrão se reproduz conforme avançam os semestres da graduação principalmente para os discentes do turno noturno (independente de gênero, tempo diário gasto com estudo e deslocamento). Isto pode indicar que, para além de falta de tempo disponível para estudo, não ler de forma efetiva pode estar relacionado com outras variáveis, por exemplo, a falta de fluência em métodos apropriados para o nível de complexidade exigido pela leitura acadêmica. Tais métodos nem sempre são ensinados explicitamente pelas IES's.

Relativo à análise do subgrupo da amostra de estudantes que indicam usar a paráfrase é possível observar que esta estratégia de leitura não é um exercício realizado com regularidade pelos alunos que responderam nosso questionário (apenas 95 alunos afirmam utilizar esta estratégia com alta frequência). Entre os praticantes desta estratégia, alguns hábitos aparecem com maior frequência: levantamento e verificação de hipóteses sobre os textos lidos, intervenção física através de sublinhas e anotações, busca por informações complementares e releitura de trechos relevantes. Entretanto, é importante ressaltar que apenas um quarto dos praticantes de paráfrase afirma realizar a avaliação da compreensão geral do texto e a retomada de partes duvidosas. Este fato pode ser um indício de que este fechamento fica dependente da atividade docente relacionada ao texto, limitando a possibilidade de autonomia na gestão da aquisição do conhecimento.

Em relação às variáveis socioeconômicas deste subgrupo, observamos a predominância do gênero feminino, autoidentificados como brancos, provenientes dos semestres iniciais do curso e matriculados no período da manhã. Além disso, os estudantes contidos neste subgrupo também conseguem alocar mais tempo de estudo além das aulas, gastam menos tempo em deslocamento e relatam participar de outras atividades acadêmicas. Estes fatos podem estar relacionados com a dinâmica peculiar do Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo onde as disciplinas que mais demandam leitura concentram-se nos dois primeiros anos da graduação e os estudantes podem possuir mais tempo, pois o estágio obrigatório é liberado apenas a partir do terceiro semestre do curso. Todavia, é necessário indicar uma possível clivagem social, manifesta principalmente pela maior frequência de alunos praticantes de paráfrase que indica não trabalhar e não precisar de auxílio permanência para continuar na universidade e estudar no período da manhã. Assim, surge um perfil peculiar de

alunos que potencializam seu tempo dispendido em leitura cumprindo rotinas que potencializam a aprendizagem consciente e autônoma.

Esta situação retoma a importância da discussão realizada a partir da revisão da literatura. Observamos que muitos estudos sobre estratégias de leitura focam apenas no ato de ler e com isso a análise fica comprometida, pois o sujeito leitor é também um sujeito social. Nossa investigação, ao cruzar frequência de uso das estratégias de leitura e dados socioeconômicos indica uma tendência para a leitura de forma mecânica, mesmo quando há condições socialmente favoráveis para aproveitar a vida acadêmica (indicador de que possivelmente não possuem técnicas adequadas para leitura). Por outro lado, o subgrupo de estudantes que fazem uso de paráfrase (estratégia que proporciona melhor sedimentação do conteúdo lido) parece apresentar um perfil socioeconômico mais abastado. Parece que os fatores sociais - quando favoráveis ao sujeito leitor - podem contribuir para melhor aproveitamento da leitura acadêmica (melhor bem estar social para focar nos estudos e superar dificuldades intrínsecas a este), mas não são condições suficientes, pois de nada adianta ter tempo e qualidade de vida adequada para ler tecnicamente se não se sabe como fazê-lo. Por isso, defendemos que a leitura acadêmica não é uma atividade trivial e precisa ser ensinada explicitamente pelas IES's.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, [s.l.], v. 20, n. 49, p.35-46, abr.2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-49792007000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-49792007000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 30 jun. 2021.

ANANIAS, Rafael Souza. **Estratégias de leitura utilizadas por estudantes do curso de Gestão de Políticas Públicas EACH-USP: um estudo exploratório**. 2020. 121f. Monografia TCC - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ANANIAS, Rafael Souza. VALENTIN, Agnaldo. Condicionantes sociais e uso de estratégias de leitura por graduandos de Gestão de Políticas Públicas na EACH-USP. In: **Jornada Científica de Administração Pública**, 14, 2020, Araraquara. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1V2t1mZR9rMFsqsvEATZ6Mx8IYkr2\\_FLR/view](https://drive.google.com/file/d/1V2t1mZR9rMFsqsvEATZ6Mx8IYkr2_FLR/view) Acessado em: 29.Jun.2021.

GIMENES, Diesse Garcia. PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v.31, n. 1, p.111-122, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/8653>. Acesso em 30 jun. 2021.

GOETZ, Ernest.T. PALMER, Douglas.J. Proportion of Student's Reporting Strategy Use. **Reading Psychology: An International Quarterly**, 12, p. 203-204, 1991

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. **Univ. Psychol. Bogotá**, v. 6 n.3, p. 507-521, septiembre-diciembre de 2007

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

LIMA, Maria de Fátima de Oliveira. **Análise das estratégias de leitura de alunos do ensino superior e seu reflexo na compreensão do texto**. 2010. 143 f. Dissertação Mestrado - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: [http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/720/1/dissertacao\\_maria\\_de\\_fatima.pdf](http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/720/1/dissertacao_maria_de_fatima.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

MATEUS-LESSA, Elaine Cristina; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Estratégias de Leitura Utilizadas Por Alunos Universitários de Licenciaturas Distintas. **Unopar Cient., Ciênc. Human. Educ.**, v. 12, n. 2, p.5-10, 2011. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/ensino/article/view/757> .Acesso em 30 jun. 2021.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Estratégias de leitura usadas por alunos de Graduação e Mestrado de Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 11, n. 34, p. 971-996, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4531/4465>. Acesso em 30 jun. 2021.

SACRINI, Marcus; MARCO, Valéria de. Reflexões sobre o aprendizado formal em Humanidades com base no projeto “Práticas de leitura e escrita acadêmicas”. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 43-62, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152534/149046> Acesso em 30 jun. 2021.

SACRINI, Marcus. **Leitura e escrita de textos argumentativos**. 1. ed. São Paulo. Edusp. 2019

TANZAWA, Elaine Cristina Liviero. **Leitura e compreensão de textos acadêmicos: um estudo junto a alunos de dois cursos de graduação**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.