



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANGÉLICA POLVANI TRASSI

**ESTILOS INTELECTUAIS, RACIOCÍNIO VERBAL,
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO DE
LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Londrina
2016



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

ANGÉLICA POLVANI TRASSI

**ESTILOS INTELECTUAIS, RACIOCÍNIO VERBAL,
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO DE
LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Katya Luciane de Oliveira

Londrina
2016

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

Trassi, Angélica Polvani.

Estilos intelectuais, raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no ensino fundamental. / Angélica Polvani Trassi. - Londrina, 2016.
116 f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Estilos intelectuais - Tese. 2. Inteligência - Tese. 3. Estratégias de Aprendizagem - Tese. 4. Compreensão de Leitura - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ANGÉLICA POLVANI TRASSI

**ESTILOS INTELECTUAIS, RACIOCÍNIO VERBAL, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E COMPREENSÃO DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof.ª Dr.ª Katya Luciane de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.ª Dr.ª Paula M. Zedu Aliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.ª Dr.ª Acácia A. Angeli dos Santos
Universidade São Francisco - USF

Londrina, 15 de dezembro de 2016.

À minha mãe,
pelo amor incondicional, incentivo aos estudos e exemplo de perseverança.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Elisabete Polvani,
por ser meu exemplo de dedicação, me estimular na busca do conhecimento e à
alcançar meus objetivos.

Ao meu companheiro, Guilherme Nunes Ferreira,
pelo carinho, pelas palavras acolhedoras, apoio nessa jornada e incentivo na
realização dos meus sonhos.

À Prof. Dra. Katya Luciane de Oliveira,
pelas palavras amigas e incentivadoras, tão fundamentais para completar esta
etapa. Por ser um modelo de profissional ética e comprometida com a pesquisa e
por confiar em meu potencial.

À Prof. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos,
pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições que enriqueceram o trabalho e
contribuíram para ampliar meu conhecimento.

À Prof. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini,
pelas contribuições feitas a este estudo e pelos conhecimentos compartilhados
durante as aulas.

Aos professores do mestrado,
pelo comprometimento com a pesquisa e formação profissional.

**Aos colegas de mestrado, em especial Elza Fujita, Deivid Santos, Poliana
Chinelli, Valquíria Dias e Elaine Cristina Mateus,**
pelos momentos de amizade, confidências e aprendizados.

À minha amiga, Ariadne Cristina Suzuki de Lima,
pela disponibilidade, amizade sincera e presente, confidências e palavras
acolhedoras que me tranquilizaram nos momentos de angústia

Às minhas amigas, Dalila Carmo e Denyane Tadayozzi,
por compreenderem cada sentimento presente nessa jornada, pelos momentos
descontraídos, por torcerem por meu sucesso e contribuírem com as revisões deste
trabalho.

À minha colega de mestrado, Francislaine Flâmia Inácio
pelos momentos de amizade, confidências e gentileza em compartilhar os
aprendizados.

Aos meus amigos, Gledson Bernardelli e Felipe Pereira

pela amizade descontraída, compreenderem minhas ausências e cansaços e por torcerem sempre para meu sucesso profissional.

Às Instituições Participantes, Professores, Equipe Pedagógica, Pais e Alunos,
pela disponibilidade e terem contribuído com esta pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

TRASSI, Angélica Polvani. **Estilos intelectuais, raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no ensino fundamental**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Essa pesquisa faz parte da Linha 2, Docência: Saberes e Práticas, e do Núcleo 2: Ação Docente, do Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Os estilos intelectuais são definidos como a forma por meio da qual uma pessoa prefere utilizar seu raciocínio para resolver problemas, tomar decisões e processar uma informação. Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi investigar a relação entre os estilos intelectuais e as variáveis de inteligência, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura. Participaram da pesquisa 470 alunos do 2º ao 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas, da região norte do Paraná. Os participantes foram solicitados a responder os seguintes instrumentos: Inventário de Estilos de Pensamento – Revisado II (adaptado para a população brasileira), Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) e Teste *Cloze*, de forma coletiva. Da amostra total foram selecionados 45 alunos, sendo cinco de cada ano escolar, que responderam as provas verbais da Escala Wechsler de Inteligência Abreviada (WASI). Os dados foram organizados em planilha e submetidos à análise estatística descritiva e inferencial. Os resultados apontaram que a amostra apresentou médias de pontuação maiores nos estilos legislativo e monárquico e que possui um QI verbal dentro da média. Na EAVAP-EF, os alunos tiveram maior pontuação nas subescalas Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais e Estratégias Metacognitivas. E no teste *Cloze*, identificou-se nível de compreensão de leitura independente. No que tange a diferença entre os anos escolares, de forma geral, foi verificada a existência de diferenças estatisticamente significativas entre alunos do 2º ao 6º em relação aos alunos do 7º ao 9º anos. Para o raciocínio verbal, foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre alunos do 5º e 7º ano. Na EAVAP-EF, verificou-se que alunos do 3º ano utilizam mais estratégias cognitivas e que alunos do 9º ano fazem mais uso de estratégias metacognitivas. No teste *Cloze*, estudantes do 2º ao 4º anos possuem menor nível de compreensão de leitura do que os anos seguintes. Por fim, foram obtidas correlações estatisticamente significativas, porém negativas entre QI verbal e o estilo conservador. Relações estatísticas e positivas foram alcançadas entre os estilos intelectuais e a EAVAP-EF. Observou-se também, correlações estatisticamente significativas, contudo negativas entre o teste *Cloze* e os estilos executivo, local, anárquico e conservador. Correlações estatísticas e positivas entre o teste *Cloze* e as estratégias metacognitivas e o QI verbal também foram estabelecidas. Por fim, obteve-se correlação entre o QI verbal e as estratégias metacognitivas. Considera-se que o estudo tende a contribuir para levantar os estilos de aprendizagem de alunos, e conseqüentemente, aprimorar métodos didáticos dos professores. Contudo, mais estudos necessitam ser realizados a fim de investigar essas variáveis nesse tipo de amostra.

Palavras-chave: Estilos Intelectuais. Inteligência. Estratégias de Aprendizagem. Compreensão de Leitura. Ensino Fundamental.

TRASSI, Angelica Polvani. **Intellectual styles, verbal reasoning, learning strategies and reading comprehension at basic education**. 2016. 116 p. Dissertation (Master's Degree in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This study is part of the research Line 2, Teaching: Knowledges and Practices, and Core 2: Docent Action, from the graduate level Masters in Education program at Londrina State University. Intellectual styles are defined as the means through which a person prefers to use his reasoning to solve problems, make decisions and process information. In this sense, the aim of this study was to investigate the relationship between intellectual styles and intelligence variables, learning strategies and reading comprehension. The participants were 470 students from 2nd to 9th grade of basic education at public schools from the northern area of Paraná. The participants were requested to answer the following instruments: Thinking Styles Inventory - Revised II (adapted for the Brazilian population); Learning Strategy Scale for Basic Education Students (EAVAP-EF) and Cloze Test, in a collective manner. Forty-five students out of the total sample were selected, five of each school grade, they replied to verbal tests of Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI). Data were organized in spreadsheets and submitted to descriptive and inferential statistical analysis. The results showed that the sample had higher average scores in the legislative and monarchical styles and had a verbal IQ within the average. At EAVAP-EF, students scored higher on the subscales Absence of Dysfunctional Metacognitive Strategies and Metacognitive Strategies. And the *Cloze test identified independent reading comprehension level*. Regarding the differences between the school years, in general, it was verified the existence of statistically significant differences between students from the 2nd to the 6th grade in relation to the students from the 7th to the 9th grade. As for verbal reasoning, a statistically significant difference was found between students in the 5th and 7th grades. At the EAVAP-EF, it was verified that 3rd grade students use more cognitive strategies and that 9th grade students make more use of metacognitive strategies. In the Cloze test, students from grades 2-4 have lower levels of reading comprehension than those in subsequent years. Conclusively, statistically significant but negative correlations between verbal IQ and the conservative style were obtained. Statistical and positive relations were achieved between intellectual styles and the EAVAP-EF. Statistically significant but negative correlations between the Cloze test and the executive, local, anarchic and conservative styles could also be observed. Statistical and positive correlations between the Cloze test and metacognitive strategies and verbal IQ were also established. Lastly, a correlation was obtained between the verbal IQ and the metacognitive strategies. It is considered that the study tends to contributed to raise the learning styles of students, and consequently improve teaching methods of teachers. However, more studies need to be carried out in order to investigate these variables in this type of sample.

Keywords: Intellectual Styles. Intelligence. Learning Strategies. Reading Comprehension. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Distribuição da amostra por faixa etária60
- Figura 2** - Distribuição da amostra quanto à pontuação do QI Verbal70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição da amostra total por ano escolar	61
Tabela 2 -	Itens do Inventário de Estilos de Pensamento - Revisado II e seus respectivos estilos	62
Tabela 3 -	Exemplo de itens do teste EAVAP-EF e sua respectiva subescala	66
Tabela 4 -	Média de pontos, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima nas subescalas do TSI-R2	69
Tabela 5 -	Média, percentil, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima nas subescalas da EAVAP-EF	71
Tabela 6 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual legislativo	72
Tabela 7 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual executivo	72
Tabela 8 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual judicial.....	73
Tabela 9 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual global	73
Tabela 10 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual local	74
Tabela 11 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual liberal	74
Tabela 12 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual conservador	75
Tabela 13 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual hierárquico	76
Tabela 14 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual monárquico	76
Tabela 15 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual oligárquico	77
Tabela 16 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual anárquico	78

Tabela 17 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual interno.....	78
Tabela 18 -	Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual externo.....	79
Tabela 19 -	Média de pontuação e diferenças estatisticamente significativas entre os anos escolares para raciocínio verbal.....	79
Tabela 20 -	Média de pontuação e diferenças estatisticamente significativas entre anos escolares para estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	80
Tabela 21 -	Média de pontuação e diferenças estatisticamente significativas entre os anos escolares para o teste Cloze.....	81
Tabela 22 -	Resultados estatisticamente significativos da correlação entre o Inventário de Estilos de Pensamento - Revisado II e Escala de Avaliação Estratégias de Aprendizagem.....	82
Tabela 23 -	Resultados estatisticamente significativos da correlação entre Inventário de Estilos de Pensamento - Revisado II e o Teste Cloze.....	83

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	OS ESTILOS INTELLECTUAIS E A TEORIA DO AUTOGOVERNO MENTAL.....	17
2.1	Pesquisas nacionais e internacionais com estilos intelectuais.....	24
3	INTELIGÊNCIA E RACIOCÍNIO VERBAL NO CONTEXTO ESCOLAR	27
3.1	Estudos nacionais abrangendo as habilidades cognitivas no ensino fundamental.....	30
4	APRENDIZAGEM ESCOLAR E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	34
4.1	Estudos nacionais sobre estratégias de aprendizagem no ensino fundamental.....	41
5	LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL.....	46
5.1	Pesquisas nacionais sobre compreensão de leitura em estudantes do ensino fundamental.....	51
6	OBJETIVOS	59
6.1	Objetivo geral.....	59
6.2	Objetivos específicos.....	59
7	MÉTODO	60
7.1	Participantes	60
7.2	Instrumentos.....	61
7.2.1	<i>Inventário de Estilos de Pensamento (TSI-R2).....</i>	61
7.2.2	<i>Escalas Wechsler de Inteligência Abreviada (WASI)</i>	62
7.2.3	<i>Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF).....</i>	64
7.2.4	<i>Teste de Cloze</i>	66

7.3	Procedimento de coleta de dados	67
8	RESULTADOS	69
9	DISCUSSÃO	85
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS.....	98
	ANEXOS	110
	ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética.....	111
	ANEXO B - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	115

1 APRESENTAÇÃO

O desempenho escolar apresenta diversos componentes, dentre eles encontram-se atenção, memória, compreensão de leitura, produção textual, escrita e habilidades matemáticas. Contudo, durante o processo de escolarização, muitos alunos apresentam dificuldades em alguma das áreas citadas. Ciasca e Moura Ribeiro (1996), bem como Moojen e Costa (2006) citam alguns fatores que podem contribuir para o surgimento de tais problemas: conflitos familiares, problemas com a metodologia da escola, e dificuldade de adaptação do aluno com a escola.

Nesse sentido, a avaliação psicoeducacional visa auxiliar na identificação das dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente na adequada intervenção com alunos, pais e equipe pedagógica. Segundo Cohen, Swerdlik e Sturman (2014) esta avaliação é compreendida como um tipo de avaliação psicológica realizada no contexto escolar e com a finalidade de diagnosticar ou ainda medir o desempenho acadêmico ou social de um aluno, a fim de melhorar seu sucesso escolar.

Diversos instrumentos podem ser utilizados, com o objetivo de medir o desempenho escolar do aluno, bem como as variáveis psicológicas que influenciam no sucesso acadêmico. Dentre os instrumentos podem-se citar: provas que visam avaliar as estratégias de aprendizagem, a motivação de aluno, as habilidades cognitivas e acadêmicas, entre outros. Contudo, é imprescindível que esses instrumentos sejam fidedignos para que profissionais da área possam vir a utilizar de forma confiável.

Dessa forma, o interesse por desenvolver o presente trabalho ocorreu quando iniciei estágio em Psicologia Escolar na Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2012. Este tinha por finalidade realizar a avaliação, o diagnóstico e a intervenção de crianças que apresentavam queixa de dificuldade escolar, mais especificamente de transtornos de aprendizagem. No caso em questão, pude participar ativamente do diagnóstico e intervenção de estudantes com Discalculia, Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Tal experiência contribuiu para que eu pudesse trabalhar, no ano seguinte como psicóloga clínica, realizando avaliação psicoeducacional, na Corpus - Equipe Multiprofissional, na cidade de Rolândia - PR. Novamente, pude ter a experiência de fazer o diagnóstico de crianças com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, contudo dentro de uma equipe formada por psicopedagoga e fonoaudióloga.

Concomitantemente, iniciei uma Especialização em Avaliação Psicológica, na Sapiens- Instituto de Psicologia, na cidade de Londrina. Com a especialização pude conhecer profissionais éticos e comprometidos com esse trabalho.

Em 2014 comecei a ministrar aulas de psicologia no Ensino Médio no Colégio SESI, nas cidades de Rolândia e Arapongas. A partir de então, desenvolvi mais afinidade para dar aulas, o que fortaleceu meu desejo de fazer mestrado. Além disso, em minhas aulas, passei a observar que alguns fatores psicológicos poderiam estar influenciando o baixo desempenho escolar de alunos, tais como, pouca motivação escolar.

Diante desses fatores e do meu desejo em fazer mestrado, comecei a buscar um programa que pudesse atender minhas necessidades de trabalhar com avaliação psicoeducacional e/ou dificuldades de aprendizagem. Foi quando me deparei com o processo seletivo do Mestrado em Educação da UEL (Linha 2 - Docência: Saberes e Práticas, Núcleo 2: Ação Docente).

Assim, realizar o presente estudo tem por objetivo geral investigar a relação entre os estilos intelectuais, e as variáveis psicoeducacionais e cognitivas que influenciam no processo de aprendizagem, quais sejam, raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura em estudantes do ensino fundamental. Pretendeu-se ainda analisar quais estilos intelectuais são predominantes nessa amostra populacional, assim como, verificar diferenças de anos escolares para tais variáveis e estabelecer possíveis relações entre esses construtos. Dessa forma, busca-se entender o papel dos estilos intelectuais no desempenho escolar e de que forma eles interagem com os demais construtos psicoeducacionais uma vez que pouca atenção tem sido dada a tais investigações no Brasil.

Nesse sentido, a importância deste trabalho é permitir aos educadores ter conhecimento de que existem diversas maneiras de aprender e consigam levar tais métodos para as salas de aula, da mesma forma, busca-se que os estudantes desenvolvam mais autoconhecimento sobre seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, melhorem seu desempenho escolar.

Para tanto, o trabalho está organizado da seguinte maneira: os capítulos de 1 a 4 apresentam uma revisão de literatura dos temas estilos intelectuais, inteligência e raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura, respectivamente. Na sequência, são expostos os objetivos da pesquisa,

assim como os procedimentos que nortearam esse trabalho, como a apresentação dos participantes, instrumentos utilizados na pesquisa e coleta de dados. Por fim, são disponibilizados os resultados do estudo, a discussão, as considerações finais, as referências e os anexos.

2 OS ESTILOS INTELECTUAIS E A TEORIA DO AUTOGOVERNO MENTAL

Segundo Zhang, Sternberg e Rayner (2012), a palavra “estilo” teria sido utilizada pela primeira vez na psicologia por Gordon Allport, em 1937, ao se referir ao “estilo de vida” de alguém como meio de identificar tipos diferentes de personalidade e comportamento. Posteriormente, Sternberg (1997) definiu o termo como um modo de pensamento, e mais especificamente como a maneira preferida de uma pessoa utilizar suas habilidades. Santos, Sisto e Martins (2003) afirmam que atualmente há disposições diferentes na maneira das pessoas pensarem, sentirem e, conseqüentemente, aprenderem.

Entre o final da década de 1970 e início de 1980, as pesquisas com estilos começaram a diminuir, pois muitas teorias apresentadas até então não conseguiam fazer uma distinção clara se eles pertenciam à área das habilidades ou dos traços da personalidade. Entretanto, nas últimas décadas, houve um novo interesse dos pesquisadores para estudar os estilos intelectuais (ZHANG, 2010). Nesse sentido, Sternberg (1997) afirma que os estilos são uma interação entre habilidades e personalidade, uma vez que são compreendidos como a maneira que uma pessoa prefere fazer algo, ao passo que as habilidades dizem respeito à quão bem ela executa algo.

Segundo Almeida (1992), os pesquisadores tem se preocupado mais com a forma como o aluno exerce sua inteligência, decodifica, organiza uma informação, interpreta e resolve um problema, do que com seu nível intelectual. Assim sendo, outras variáveis cognitivas passam a influenciar o desempenho escolar dos estudantes. Dentre essas variáveis, está o estudo de diferenças individuais envolvendo diversos conceitos de estilos, dentre eles, podem-se citar: estilo cognitivo, de aprendizagem, de pensamento e estilo intelectual (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012). Nos últimos anos houve um novo interesse por parte de estudiosos, levando a um melhor embasamento teórico sobre o assunto (ZHANG; STERNBERG, 2006). Desse modo, a seguir, será realizada uma descrição breve de cada um desses conceitos, dando enfoque especial à literatura de estilos intelectuais, uma vez que este é o tema do presente estudo.

De acordo com Bariani (1998), existem diversas concepções de estilos cognitivos, dentre elas a de Fierro (1996), que os compreendem como padrões de comportamentos referentes a estímulos recebidos do meio e processamento da

informação, de aprendizagem e enfrentamento cognitivo das situações reais. Por outro lado, para Santos, Sisto e Martins (2003), as diferentes tendências na maneira de alguém “aprender e relacionar os dados da realidade e de elaborar conclusões sobre eles” são compreendidas como estilos cognitivos.

Da mesma forma, há divergências quanto à definição do termo estilo de aprendizagem. Leme (2010) aponta que Thompson e Crutchlow (1993) primeiramente definiram tal conceito como a forma preferida de alguém se relacionar com as situações de aprendizagem, sendo assim, de acordo com essa visão, não existem estilos bons ou ruins, apenas diferentes. Já para Oliveira, Santos e Scacchetti (2016) e Santos, Amadi e Oliveira (2005), os estilos de aprendizagem podem entendidos como a maneira pela qual as pessoas se relacionarem com as condições de aprendizagem e favorecem o processamento da informação. Para Cardoso (2007), os estilos de aprendizagem podem ser alterados de acordo com uma série de fatores, por exemplo, a experiência de vida.

Já o estilo intelectual é entendido como o modo preferido de alguém utilizar suas habilidades e raciocínio para resolver problemas, tomar decisões e processar uma informação. Muitos autores preferem utilizar outros termos dentro da área da psicologia cognitiva, como os descritos anteriormente, contudo, estudiosos tem chegado a um consenso de que os estilos intelectuais seriam um termo “guarda-chuva” e que, portanto, abrangeria todos os demais. Por se tratar de diferenças individuais, não existem estilos melhores nem piores (STERNBERG; ZHANG, 2005; ZHANG; STERNBERG, 2006; ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012). Dessa forma, pelo fato dos estilos intelectuais se tratarem de um conceito mais amplo, que abrange as formas do indivíduo de se relacionar com seu processo de aprendizagem e situações problemas, este será o termo utilizado neste estudo.

Entretanto, como se verificou anteriormente, um dos problemas encontrados por pesquisadores da área de estilos está na falta de uma estrutura conceitual comum (ZHANG, 2011). Assim sendo, a fim de integrar as diversas classificações dispostas na literatura foram encontrados seis modelos integrativos da terminologia: 1) Modelo de estilos de aprendizagem da “cebola” de Curry (1983); 2) Modelo dos estilos e processos cognitivos de Miller (1987); 3) Modelo dos estilos cognitivos de Riding e Cheema (1991); 4) Modelo dos estilos tradicionais de Grigorenko e Sternberg (1995); 5) Modelo duplo do estilo cognitivo de Sadler-Smith (2009); e 6)

Modelo Triplo dos Estilos Intelectuais de Zhang e Sternberg (2005) (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012).

De acordo com Zhang, Sternberg e Rayner (2012), Curry (1983) foi o primeiro a trazer as diversas classificações de estilos em um modelo que compreendia inicialmente nove medidas de estilos de aprendizagem (passando, posteriormente a constar com 21). Tais medidas estavam organizadas em três camadas que se assemelhavam a uma cebola, sendo que, na parte mais externa se encontravam as preferências educacionais de cada pessoa, na camada do meio se avaliava o processamento da informação, e por fim, a parte mais interna era formada por medidas de dimensão de personalidade.

No modelo apresentado por Curry (1983), o comportamento de aprender é baseado em estruturas de personalidades, e manifestado por meio dos estilos de processamento de informação de uma pessoa, por fim, esse interage com as preferências educacionais. Dessa forma, tal modelo se mostra de suma importância devido à tentativa de integrar os aspectos da personalidade e da cognição (ZHANG, 2011).

Por sua vez, na teoria de Millier (1987), Zhang, Sternberg e Rayner (2012) afirmam que ela compreendia que os estilos cognitivos faziam parte de um modelo de processamento da informação, uma vez que esse era formado por três processos cognitivos básicos: percepção, memória e cognição. Além disso, ele incluiu em seu modelo uma tipologia psicológica relacionada às áreas de cognição, de afetividade e conativa. Assim, sua teoria foi a que mais se sobressaiu na tentativa de relacionar o conceito de estilos com outras literaturas, além de auxiliar na compreensão das diferenças individuais estáveis (mas não estáticas) referentes aos estilos.

Riding e Cheema (1991) apresentam outro modelo, dessa vez baseado na classificação de todos os tipos de estilos por eles encontrados, dividindo-os em duas dimensões básicas de estilo cognitivo: o holístico-analítico e o verbal-imaginário. Enquanto o primeiro se refere à tendência de uma pessoa a processar uma informação compreendendo o seu todo ou as suas partes, o segundo diz respeito à disposição de alguém a representar uma informação por meio do pensamento verbal ou de figuras mentais. Embora essa teoria seja considerada como um modelo limitado, os autores tentaram relacionar seus trabalhos com outras áreas, principalmente com a neurociência cognitiva (ZHANG, 2011).

Grigorenko e Sternberg (1995) reconheceram três tradições nos estudos dos estilos, sendo eles: a cognição-centrada, a personalidade – centrada e a atividade-centrada. O primeiro se assemelha às habilidades, já o segundo aos traços de personalidade e o terceiro compreende que os estilos mediam as atividades entre a cognição e a personalidade. Tal modelo sofre algumas críticas, uma vez que não possui uma validação sistemática de sua teoria (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012).

O quinto modelo é o Duplex de Estilo Cognitivo de Sadler-Smith (2009), que propõe duas formas de o indivíduo processar uma informação: o intuitivo e o analítico. O primeiro é caracterizado pela rapidez nas tarefas que envolvam execução, mas lentidão naquelas que envolvam construção. Por sua vez, o modelo analítico é o oposto. Dessa forma, o sujeito deve escolher a forma preferida de resolver um problema e tomar uma decisão. Tal modelo foi importante, pois estabeleceu uma relação entre o campo de estilos e a psicologia cognitiva (ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012).

No sexto modelo, os estilos intelectuais são estruturados a partir da Teoria do Autogoverno Mental, desenvolvida por Sternberg (1990, 1997), que faz uma analogia desse estilo com as formas de governo existentes na sociedade. Segundo a teoria, existem 13 tipos de estilos divididos em cinco dimensões, sendo elas: 1ª dimensão: função (legislativo, executivo e judiciário); 2ª dimensão - forma (monárquico, hierárquico, oligárquico e anárquico); 3ª dimensão: nível (global e local); 4ª dimensão: área (interna e externa) e 5ª dimensão: tendência (conservadora e liberal).

Na primeira dimensão (função), o tipo legislativo abrange pessoas que gostam de fazer as atividades da sua própria maneira, tais como criar projetos, novos negócios, dentre outros. Além disso, preferem problemas que não sejam pré-estruturados para que eles possam elaborar uma abordagem para resolver tal situação. Por sua vez, o tipo executivo, tende a preferir o seguimento de regras, e atividades predefinidas, como problemas de álgebra. Já o estilo judicial engloba pessoas que gostam de problemas que exijam a avaliação da estrutura e a existência de coisas e ideias, sendo assim, são indivíduos que preferem analisar, criticar e julgar pessoas ou seus trabalhos (STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999; STERNBERG, 1990).

Na segunda dimensão (forma de governo), o tipo monárquico inclui pessoas motivadas a um único objetivo, e como consequência podem negligenciar informações que não são condizentes com suas metas, ademais, são mais inflexíveis e tem poucas prioridades. Por outro lado, pessoas do tipo hierárquico reconhecem que existem objetivos que são mais importantes que outros, e assim acabam criando uma hierarquia das suas prioridades. Dessa forma, tendem a ser mais flexíveis e sistemáticos na maneira de resolver problemas (STERNBERG, 1990; STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999).

Ainda na segunda dimensão, o estilo oligárquico compreende que todas as tarefas são igualmente importantes, nesse sentido, podem ter dificuldades para estabelecer prioridades. Contudo, geralmente são flexíveis e competitivos. Por fim, o estilo de forma anárquico possui uma mistura de necessidades e objetivos, não apresenta clareza ou reflexão quanto a eles, e como consequência, possui problemas para estabelecer prioridades e critérios sobre qual regra seguir (STERNBERG, 1990; STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999).

No tocante a 3ª dimensão (nível de governo), o estilo global abarca pessoas que gostam de problemas abstratos, e não apreciam detalhes, mas sim conceitos. Já pessoas do tipo local são mais detalhistas na forma de conduzir suas atividades e resolver problemas. Em relação à 4ª dimensão (área), indivíduos do tipo interno geralmente são mais introvertidos e preferem realizar trabalhos individualmente, e por sua vez, o estilo externo é mais extrovertido, apreciando atividades que possam ser feitas com outras pessoas (STERNBERG, 1990).

Por fim, a 5ª dimensão se refere à tendência, e contempla os estilos conservador e liberal. Pessoas com o estilo conservador preferem lidar com situações familiares, tanto em sua vida quanto no trabalho, uma vez que gostam de seguir regras e maneiras prontas de fazer as coisas, evitando mudanças, ao passo que pessoas liberais, gostam de mudanças e de tarefas que não lhes são muito familiares (STERNBERG, 1990).

Zhang e Sternberg (2005) classificaram todas as expressões de governo mencionadas anteriormente, em três tipos de estilos intelectuais: Tipo I, II e III. Assim sendo, o primeiro tipo envolve o estilo legislativo, judicial, liberal, global e hierárquico. Já o tipo II abrange o estilo executivo, conservador, local e monárquico. Por sua vez, o tipo III envolve o estilo oligárquico, anárquico, interno e externo (ZHANG, 2011).

O primeiro tipo se relaciona a criatividade e exige níveis mais altos de complexidade de pensamento. Ele se relaciona a maiores valores adaptativos, por trazer consigo traços de personalidade mais favoráveis. Já o segundo tipo, mostra uma tendência do indivíduo a preferir o seguimento de regras, caracterizando baixo nível de complexidade mental. Diferentemente do primeiro estilo, esse apresenta características pessoais menos favoráveis e, portanto, tendência a ter menos capacidade adaptativa. Por sua vez, o terceiro tipo pode possuir características do Tipo I ou do Tipo II, dependendo da demanda de estilo requisitada pela tarefa, e assim, podem ter valores mais ou menos adaptativos, dependendo da atividade exigida (ZHANG, 2011; ZHANG; STERNBERG; RAYNER, 2012).

Os estilos não são estáveis e podem ser desenvolvidos ao longo da vida, uma vez que eles dependem da interação do homem com o ambiente. Portanto, a preferência dos indivíduos por determinada forma de agir ou pensar varia conforme a situação, bem como existem estilos que podem predominar em determinado momento da vida das pessoas, enquanto outros podem surgir em outro momento (STERNBERG; GRIGORENKO, 1997). Para Cano-García e Hughes (2000), os estilos dos estudantes podem ser definidos de acordo com uma série de variáveis, tais como: contexto escolar, métodos de avaliação e de ensino. Nesse sentido, Almeida (2002) defende que os professores devem ser capacitados a treinar certas habilidades nos alunos, dentre elas, destacam-se: funções cognitivas básicas (habilidades de compreender, organizar e expor um conhecimento), integração do conhecimento, técnicas de ensino-aprendizagem, estudo competente e adaptação de padrões e expectativas.

Sternberg (1990) ressalta que embora não haja relação do estilo intelectual com o nível de inteligência, os estilos podem apresentar certa inter-relação com alguma área intelectual. Ainda para Sternberg (2010), crianças com déficit metacognitivo, ou seja, problemas referentes à própria consciência quanto ao processo cognitivo e as estratégias utilizadas, não possuem desempenho escolar satisfatório, uma vez que superestimam sua capacidade de memória, possuem dificuldades para pensar em diversas maneiras de resolver problemas, ou ainda não conseguem compreender que problemas parecidos podem ser solucionados da mesma forma, além de não conseguirem usar suas habilidades para fazer atividades, bem como não planejam ou monitoram seus comportamentos.

No que tange a associação entre estilos intelectuais e desempenho acadêmico, Sternberg, Catejón e Bermejo (1999), consideram que os estilos intelectuais não se relacionam com o desempenho escolar de forma geral, mas para cada tarefa existem estilos mais favoráveis ao desenvolvimento da atividade. Ao que parece, os primeiros anos escolares podem se beneficiar com os estilos executivo e local, devido ao tipo de tarefa apresentada. Segundo Martínéz e Brufau (2010), é comum que as escolas busquem incentivar alunos do tipo executivo, uma vez que estes sempre fazem o que lhes é pedido, e gostam de seguir maneiras prontas de fazer as coisas. Em contrapartida, as escolas não procuram desenvolver a criatividade em seus alunos, sendo essa característica mais relacionada aos estilos legislativo, liberal e global-local.

Em revisão de literatura feita por Fer (2012) a respeito das variáveis de estilos intelectuais e desempenho escolar, o autor observou que alunos das áreas da linguagem, humanas e sociais têm escores mais altos no estilo tipo II, ao passo que estudantes de matemática, ciências naturais e tecnologia têm maior pontuação no estilo tipo I. Assim sendo, parece haver uma forte relação entre os estilos intelectuais e as disciplinas cursadas, além dos alunos possuírem mais flexibilidade quanto à forma de agir em relação às diversas atividades propostas nos cursos. Da mesma forma, verificou-se que quanto mais alto são os níveis educacionais e a série em que a pessoa se encontra, mais inovador é o uso de estilo. Dessa forma, o autor concluiu que durante toda a vida acadêmica, os alunos continuam desenvolvendo seus estilos.

Como observado por Bernardo et al. (2009), os resultados das investigações da correlação entre estilos intelectuais e rendimento acadêmico indicam que há uma relação entre esses fatores, contudo, não há consistência nos dados, uma vez que em determinados trabalhos são apontados que os estilos executivo e conservador são mais determinantes para o desempenho escolar, ao passo que em outros, os estilos legislativo e liberal são mais importantes.

Nesse sentido, Zhang (2004a) observa que, dentre os fatores que contribuem para resultados conflitantes nas pesquisas, encontram-se: uso de medidas diferentes para avaliar o desempenho escolar; amostra composta por características demográficas diferentes, tais como idade, gênero, série escolar e cultura; além de falta de controle de efeito de outras habilidades (por exemplo, cognitivas) na avaliação do desempenho acadêmico. Assim, a fim de compreender

os estilos intelectuais predominantes nos estudantes do ensino fundamental, pretende-se apresentar na próxima seção os estudos realizados com os estilos intelectuais em relação à área educacional.

2.1 Pesquisas nacionais e internacionais com estilos intelectuais

De acordo com Albaili (2007), determinados estilos intelectuais podem prever o desempenho escolar dos estudantes. Bernardo et al. (2009) ressaltam que muitos estudos mostram a existência de uma relação positiva e significativa dos estilos com um melhor desempenho acadêmico, em qualquer nível escolar (educação básica ou superior). Entretanto, devido ao fato desse ser um construto relativamente novo na área da ciência, e devido a críticas sofridas nas últimas décadas pela falta de uma estrutura conceitual comum, as pesquisas nessa área não avançaram tanto quanto poderiam (RIDING; CHEEMA, 1991; ZHANG, 2011).

Como consequência, não há uma diversidade nos trabalhos relacionados aos estilos, no que se refere, por exemplo, aos tipos de amostra, variáveis demográficas (ano escolar, gênero, idade) e variáveis que medem o desempenho escolar. Diante disso, optou-se por mostrar, exclusivamente nesse capítulo, pesquisas em âmbito nacional e internacional. A pesquisa bibliográfica foi realizada em sites de bancos de dados, tais como, PePSIC, Portal de Periódicos da Capes, Scielo e ScienceDirect, utilizando as palavras-chaves: *intellectual styles*, *thinking styles*, estilos intelectuais e estilos de pensamento. Ressalta-se que inicialmente tentou-se restringir a busca por estudos feitos a partir de 2000, contudo, devido à dificuldade em encontrar trabalhos com o tema em questão, optou-se por expandir a pesquisa aos anos anteriores. O resultado da busca será apresentado a seguir.

Grigorenko e Sternberg (1997) fizeram um estudo com 199 estudantes entre 13 e 16 anos, nos Estados Unidos, a fim de buscar as correlações entre a teoria triárquica da Inteligência de Sternberg e os estilos intelectuais. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o *Sternberg Triarchic Abilities Test*, *Thinking Styles Questionnaire (TSQ)* e *Set of Thinking Styles Tasks for Students (STS)*, sendo os dois últimos para avaliar os estilos intelectuais a partir da Teoria de Autogoverno Mental. Os autores concluíram que os estilos legislativo, executivo e judicial apresentam correlações significativas com o desempenho escolar, entretanto, alunos com estilo legislativo e judicial tendem a ter melhor rendimento, enquanto que

alunos com estilo executivo tendem a ter pior. Por fim, verificaram não haver diferença estatística entre os estilos intelectuais e habilidades cognitivas.

Sternberg, Castejón e Bermejo (1999), em investigação realizada com 539 crianças do 6^a ano da educação primária da cidade de Murcia, pretenderam investigar a relação entre estilos intelectuais, capacidade intelectual e desempenho escolar, assim como determinar quais estilos predizem os rendimentos acadêmicos. Como instrumentos foram usados o *Sternberg Triarchic Abilities Test*, para avaliar a inteligência e o inventário de estilos intelectuais de Sternberg e Wagner (1991). Para análise do desempenho escolar, foram analisadas as notas dos alunos nas disciplinas de linguagem, matemática, ciências naturais e sociais. Os resultados mostraram que o estilo executivo apresentou correlação positiva com todas as áreas escolares, por sua vez, os estilos judicial e local tiveram menor relação com as variáveis estudadas. Além disso, os autores não conseguiram encontrar relação significativa entre os estilos e a inteligência abstrata ou de contextos de informações significativas, apontando a independência dos estilos com habilidades cognitivas.

González-Pienda et al. (2004) realizaram um estudo com 2698 alunos de 12 a 16 anos da Espanha, utilizando o *Thinking Styles Inventory* de Sternberg e Wagner (1991), a fim de analisar a estrutura fatorial do instrumento. A partir da pesquisa, os autores corroboraram a teoria do Autogoverno Mental de Sternberg, na qual os estilos intelectuais estão estruturados em 13 dimensões. Dessa forma, verificaram que os 13 tipos se combinam de tal modo que possibilitam a existência de três tipos gerais de estilos intelectuais (1 - legislativo/judicial - liberal; 2 - executivo – conservador e 3 - oligárquico - externo).

Na Espanha, Bernardo et al. (2009) realizaram um estudo com 1466 alunos de 12 a 16 anos, a fim de verificar a validade preditiva dos estilos de pensamento para o rendimento acadêmico. Contudo, em sua investigação, os autores utilizaram somente a dimensão função (estilos legislativo, executivo e judiciário). Foi usado o *Thinking Styles Questionary for Students* de Sternberg e Wagner (1991) e as classificações finais dos alunos nas disciplinas das diversas áreas acadêmicas (matemática, linguagem, natureza e social), para atender os objetivos da pesquisa. Essa mostrou que os estilos legislativo e judiciário possuem uma relação significativa com o rendimento escolar, por outro lado, não foi estabelecida ligação do estilo executivo com o desempenho escolar.

Em território nacional, Inácio (2016) investigou e comparou os estilos intelectuais, o desempenho em memória e as estratégias de aprendizagem em uma amostra de 370 alunos do 2º ao 9º ano do ensino fundamental do estado do Paraná. Tal amostra era composta por alunos sem dificuldade escolar, com Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: Figuras complexas de Rey (forma A), Inventário de Estilos de Pensamento - Revisado II e Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem (EAVAP-EF). Os resultados indicaram que alunos sem dificuldades escolares apresentaram maior escore nos estilos monárquico e executivo, enquanto estudantes com dislexia utilizam mais o estilo externo e conservador. Já alunos com TDAH tiveram maior pontuação nos estilos legislativo, monárquico, conservador e externo. Além disso, as estratégias de aprendizagem apresentaram correlação positiva com os estilos legislativo, executivo, judicial, global, local, liberal, conservador, hierárquico, monárquico e interno.

Verifica-se, portanto, que foram encontrados somente cinco estudos sobre o tema de estilos intelectuais com amostras voltadas ao ensino fundamental. Desses estudos, somente um foi realizado no Brasil, demonstrando que há poucas pesquisas nacionais destinadas a investigar esta variável e sua influência nessa etapa da educação. Nessa direção, partindo do pressuposto de que os estilos intelectuais apresentam uma possível relação com determinados processos cognitivos, tais como, habilidades cognitivas e estratégias de aprendizagem, a finalidade do próximo capítulo será apresentar algumas considerações a respeito da inteligência e sua relação com o sucesso escolar.

3 INTELIGÊNCIA E RACIOCÍNIO VERBAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Até o presente momento foi discorrido sobre a concepção dos estilos intelectuais e de que forma ela influencia no sucesso escolar dos estudantes. As habilidades cognitivas, mais especificamente o raciocínio verbal, são variáveis que também podem influenciar no rendimento acadêmico do aluno. Dessa forma, a proposta deste capítulo é apresentar o conceito de inteligência sobre o ponto de vista da psicologia cognitiva, dando ênfase ao raciocínio verbal, foco desse trabalho.

De acordo com Primi (2006), a inteligência é uma área composta de amplos significados, resultado da evolução histórica da ciência e, conseqüentemente da psicologia, dessa forma, existem diferentes modelos que visaram compreender tal conceito. De forma geral, existem três correntes que estudam a inteligência: psicométrica, desenvolvimentista e a psicologia cognitiva. A fim de atender aos objetivos desse estudo, focar-se-á na corrente cognitiva, com base na teoria do processamento da informação, por entender que esta vertente vai ao encontro da visão teórica de Inteligência de Wechsler (2004) e com os demais construtos abordados nesse estudo. A Teoria do Processamento da informação é responsável por estudar os processos de percepção, aprendizagem, memória e processamento da informação (STERNBERG, 2010) e será mais detalhada no próximo capítulo.

Para Almeida (1988a), a inteligência abrange os seguintes processos cognitivos: recepção da informação, codificação, memorização, aprendizagem, evocação e relacionamento da informação e, por último, elaboração da resposta. Sternberg (2010), a partir da teoria do processamento da informação, define a inteligência como a habilidade para aprender de acordo com as experiências, utilizando de estratégias metacognitivas a fim de desenvolver estratégias de adaptação no nosso ambiente, bem como planejar, monitorar e avaliar a solução de problemas. Ainda no que tange esta teoria, determinadas habilidades cognitivas estão relacionadas à inteligência, tais como: rapidez e precisão para processar uma informação, memória de trabalho, resolução de analogias e de problemas mais complexos.

Nesse sentido, Wechsler (2004) definiu a inteligência como uma capacidade de as pessoas agirem de forma racional, bem como comportar-se de forma efetiva no seu meio. Considerou ainda que ela é global e multideterminada, uma vez que considera todos os comportamentos do indivíduo e se manifesta de diversas formas.

Ele considerava que os testes de inteligência deviam abranger tarefas verbais e de execução, bem como deveriam avaliar o raciocínio abstrato, o verbal, a memória, a rapidez para processar informações e o julgamento social, uma vez que tais capacidades eram exigidas de maneiras distintas na sociedade. Entretanto, nenhuma das provas separadas deveria ser usada para avaliar a capacidade geral de inteligência (COHEN, SWERDLIK, STURMAN, 2014, WECHSLER, 2004).

Ainda para Wechsler (2004), a inteligência sob o ponto de vista psicométrico abrangia apenas algumas dimensões da inteligência, contudo, outros construtos poderiam ser determinantes para explicar o desempenho pessoal nos testes de habilidades cognitivas, entre eles: motivações da pessoa e características de personalidade, como persistência e definição de objetivos pessoais. Dessa forma, a inteligência não poderia ser estudada somente pelos desempenhos de um sujeito em um teste ou escola, uma vez que é o resultado de fatores biológicos, experiências socioeducacionais, motivações e características de personalidade (MATARAZZO, 2002; NASCIMENTO; FIGUEIREDO, 2002; STERNBERG, 2010; WECHSLER, 2004).

Referindo-se ao conceito de raciocínio, Almeida (1988b) o caracteriza como a habilidade do indivíduo de: a) identificar os elementos de um problema; b) compreender a formulação do problema; c) pensar formas alternativas de resolvê-lo; d) avaliar as diferentes formas adotadas para resolvê-lo; e) retirar conclusões lógicas da informação fornecida e processada; f) utilizar componentes relacionais nos procedimentos anteriores; g) utilizar os procedimentos anteriores independente do conteúdo e da forma da situação, e h) avaliar a adequação da resposta elaborada considerando mais a especificidade da situação que sua opinião. No que tange o raciocínio verbal, este diz respeito à habilidade cognitiva de resolver problemas em situações que envolvam o processamento de informações, compreensão oral, expressão verbal, formação de conceitos, conhecimento de palavras, raciocínio abstrato e capacidade para adquirir, reter e recuperar informações (WECHSLER, 2013).

Quanto à avaliação da inteligência de crianças, Cohen, Swerdlik e Sturman (2014) afirmam que ela permite ao avaliador observar os comportamentos da criança em situações de sucesso, fracasso, e frustração, além de auxiliar na adaptação do sucesso escolar. A partir disso, Wechsler desenvolveu na década de 1930 as Escalas Wechsler de Inteligência, com a finalidade de investigar as funções

cognitivas das pessoas (crianças e adultos). As provas pretendiam ser semelhantes às situações que as pessoas enfrentam em seu dia a dia (WECHSLER, 2013). Tal instrumento será abordado mais detalhadamente na metodologia.

Quanto ao estudo da inteligência, é importante compreender quais fatores contribuem para seu desenvolvimento. Segundo Mecca, Antonio e Macedo (2012), a inteligência é influenciada por aspectos genéticos, educacionais e ambientais. De acordo com Cohan, Swerdlik, Sturman (2014), as pessoas nascem com um potencial intelectual genético, que poderá ser desenvolvido dependendo do tipo de ambiente que o indivíduo está em contato. Os autores ainda defendem que fatores como ambiente familiar e cultural parecem ter um grande impacto sobre a capacidade cognitiva do sujeito.

No que diz respeito à relação entre inteligência e ao sucesso escolar, desde o século XX os instrumentos de avaliação da inteligência auxiliaram na identificação de fatores cognitivos relacionados ao baixo rendimento escolar. Alguns fatores podem contribuir para dificuldades escolares, tais como problemas com a proposta pedagógica da escola, conflitos familiares, e falta de assiduidade do aluno. Assim sendo, os fatores cognitivos não são os únicos responsáveis pela aprendizagem e o rendimento acadêmico do aluno, da mesma forma, a inteligência não produz uma relação linear para com a aprendizagem e o desempenho acadêmico (LEMOS et al., 2008; MOOJEN; COSTA, 2006).

Em revisão de literatura feita por Mól e Wechsler (2008) foram encontradas várias habilidades cognitivas que se relacionam com o sucesso escolar, são elas: raciocínio abstrato, atenção, concentração, raciocínio não-verbal, consciência e memória fonológica. Nesse sentido, Gomes e Golino (2012) afirmam que a inteligência e o desempenho escolar são interdependentes e o primeiro é encarado como preditor do sucesso acadêmico, de modo que a escola também contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Lemos et al. (2008) ainda acrescentam que existem correlações entre os resultados de testes de inteligência, desempenho escolar e nível de escolaridade, uma vez que tanto provas cognitivas quanto escolares buscam abranger atividades relacionadas à atenção, memória, compreensão, raciocínio e resolução de problemas.

Entretanto, para Valentin e Laros (2014) ainda é necessário estabelecer quais variáveis contribuem para a associação entre inteligência e rendimento acadêmico. Em revisão de literatura realizada pelos autores foi possível constatar

que as pesquisas têm encontrado uma relação significativa entre as habilidades de atenção, criatividade, memória de trabalho e funções executivas com aquela variável. E que a autopercepção do desempenho, motivação para estudar e pensamentos positivos contribuem de maneira positiva para o desempenho escolar, ao passo que a ansiedade afeta negativamente as notas escolares.

Dessa forma, a inteligência tem sido encarada como variável imprescindível para entender o desempenho escolar, além disso, a aprendizagem parece estar relacionada à capacidade cognitiva (VALENTINI; LAROS, 2014). As habilidades cognitivas demonstram explicar os resultados nas áreas de matemática e linguagem, assim como pontuações mais altas nas provas que avaliam inteligência fluida tendem a estar ligados a melhores desempenhos escolares. Sendo assim, pode-se afirmar que a inteligência, aliada a outros fatores psicoeducacionais e socioculturais também contribui para o sucesso escolar das crianças. Tendo em vista as concepções de inteligência de Sternberg (2010) e Wechsler (2004), a próxima seção tem por objetivo trazer estudos nacionais abordando as relações entre as habilidades cognitivas, medidas por meio de testes de inteligência, em especial as escalas Wechsler de Inteligência, e variáveis psicoeducacionais.

3.1 Estudos nacionais abrangendo as habilidades cognitivas no ensino fundamental

A partir das considerações sobre inteligência e habilidades cognitivas que foram expostas na seção anterior, o presente tópico tem por objetivo apresentar as pesquisas referentes às habilidades cognitivas e as variáveis estudadas nesse trabalho. Considera-se que, devido ao fato do construto de inteligência ser pesquisado de forma mais intensa no Brasil, optou-se por restringir tais estudos ao âmbito nacional. Ressalta-se ainda, que se pretendeu dar ênfase aqueles trabalhos que utilizaram as escalas Wechsler. Os seguintes estudos foram pesquisados em sites de buscas de dados, como *Pepsic* e *Scielo*, sendo usadas como palavras-chaves: inteligências, habilidades cognitivas e raciocínio verbal, a partir dos anos 2000. Tais estudos serão apresentados por ordem cronológica.

Maia e Fonseca (2002) realizaram uma pesquisa com a finalidade de investigar a relação entre a capacidade cognitiva e leitura de palavras simples, em 56 crianças de 7 a 15 anos do Ciclo Básico de Alfabetização da rede pública. Os

alunos foram submetidos a uma avaliação da leitura e da inteligência no primeiro semestre do ano escolar, e após seis meses, foram submetidos à nova investigação. Como instrumento avaliativo da inteligência foi utilizado o WISC-III. A aplicação e análise dos dados ocorreram de acordo com a divisão das três salas de aula na escola, quais sejam, uma turma de Ciclo Básico de Alfabetização Inicial e duas turmas de Ciclo Básico de Continuação.

As autoras observaram que houve um aumento na média final de palavras lidas pelas crianças, em todas as salas, após a segunda aplicação da avaliação da leitura. Quanto aos resultados do WISC-III, foi verificado que inicialmente a maioria dos alunos (59%) apresentou QI abaixo da média, contudo, na segunda avaliação, a maior parte dos alunos (57%) encontrava-se com capacidade cognitiva média. No entanto, as autoras mostraram que, embora o aumento no número de palavras lidas e no QI total tenha ocorrido, não foi encontrada nenhuma relação significativa entre essas variáveis (MAIA; FONSECA, 2002).

Mallmann et al. (2007) realizaram uma pesquisa utilizando os subtestes verbais da WASI e as provas de Raciocínio Verbal e Abstrato do teste BPR -5, a fim de comparar o desempenho de estudantes repetentes e não repetentes e as medidas de inteligência fluida e cristalizada. O trabalho foi feito com 46 estudantes da 6ª a 8ª séries de uma escola pública da cidade de Porto Alegre. Verificou-se que alunos não repetentes tiveram pontuação superior aos alunos repetentes, quando comparadas às provas de raciocínio verbal e vocabulário do WASI, permitindo estabelecer uma relação entre inteligência cristalizada e escolaridade.

Figueiredo et al. (2007) objetivou investigar as habilidades cognitivas de 263 crianças com transtorno de aprendizagem (leitura, escrita ou matemática), por meio do teste WISC-III. Deve-se considerar que as crianças tinham idade entre seis e 16 anos, eram estudantes de 1ª e 2ª séries de escolas públicas do Rio Grande do Sul e apresentavam, em sua maioria, déficit de atenção e dificuldades com leitura. Foi identificado que tal amostra obteve desempenho mais baixo nas provas de aritmética, código, informação, dígitos, arranjo de figuras e semelhanças, o que indica dificuldades de atenção, concentração, conhecimento adquirido, organização visual e raciocínio abstrato.

Mól e Wechsler (2008) avaliaram as habilidades cognitivas de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem a partir da Bateria Woodcock-Johnson III. Sua amostra foi composta por 30 crianças sem dificuldades escolares e 30 com

dificuldades, sendo esses, estudantes de 1º e 2º séries escolares de instituições públicas de ensino. Foi verificado que os alunos sem dificuldades escolares obtiveram melhor desempenho em todas as habilidades avaliadas pelo instrumento, sendo elas: inteligência cristalizada, recuperação de longo prazo, processamento auditivo, pensamento viso-espacial, raciocínio fluído, rapidez de processamento, memória de trabalho e memória auditiva. Além disso, a média da pontuação dos alunos foi maior para os escolares da 2º série.

Cimadon (2012) realizou um estudo com o objetivo de avaliar o desempenho nas funções executivas de crianças com dificuldades de compreensão de leitura. Como instrumentos foram utilizados: tarefa de compreensão textual, WASI, avaliação de palavras isoladas e atividades de funções executivas do NEUPSILIN-INF. Participaram da pesquisa 59 crianças, da 2ª a 5ª série da rede pública de ensino da cidade de Porto Alegre. Foram excluídas da pesquisa as crianças que apresentaram QI abaixo de 70 e prejuízo na prova de leitura de palavras isoladas, de modo que, o número de participantes reduziu-se para 39. Quanto aos resultados, a autora observou que crianças com dificuldades em compreensão de leitura apresentaram baixo desempenho nas tarefas de fluência verbal do NEUPSILIN-INF.

Gomes e Golino (2012) procuraram investigar se a inteligência fluida tem o papel de predizer as diferenças de desenvolvimento no desempenho escolar. Para isso, os pesquisadores contaram com uma amostra de 684 estudantes do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, de instituições privadas de Belo Horizonte. Para tanto, foi utilizado o Conjunto de testes de inteligência Fluida (CTIF) e as notas escolares anuais das disciplinas de português, matemática, história e geografia, como medidas de desempenho escolar. Os resultados mostraram que os alunos ampliam seu conhecimento conforme avançam os anos escolares e que a inteligência atua sobre as diferenças de desenvolvimento e não sobre as diferenças individuais quanto ao desempenho acadêmico.

Cavalini et al. (2015) compararam o desempenho de estudantes de escolas públicas e particulares no WISC-III. A amostra foi composta por 296 estudantes, com idades variando entre seis e nove anos de idade. Os dados apontaram que os alunos de escolas particulares obtiveram melhor desempenho que os escolares de instituições públicas, em todas as áreas avaliadas pelo WISC-III (QI Total, verbal, execução, compreensão verbal, organização perceptual, resistência a distração e velocidade de processamento). Por fim, ressaltam que as diferenças de

escolaridade e tipo de escola devem ser consideradas nos estudos de normatização de testes de inteligência.

Pode-se dizer que foram encontrados somente cinco estudos nacionais realizados com as Escalas Wechsler e sua relação com variáveis educacionais (desempenho escolar, estratégias de aprendizagem e habilidades de leitura). Dentre esses, somente dois utilizaram a Escala Wechsler de Inteligência Abreviada (WASI). Uma das prováveis hipóteses para a falta de pesquisa com tal teste deve-se ao fato de que o instrumento só foi aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia em 2014. Até o momento, os resultados das pesquisas demonstraram ser inconstantes no que tange a relação entre o bom desempenho na área verbal e os demais construtos, indicando, portanto, a necessidade de se dar continuidade a investigações com essa temática. Nessa direção, levando em consideração que as estratégias de aprendizagem são construtos que também influenciam em uma aprendizagem de qualidade, o próximo capítulo terá como foco apresentar essa concepção e como ela se relaciona ao êxito no desempenho escolar.

4 APRENDIZAGEM ESCOLAR E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Os capítulos apresentados até então tiveram por finalidade expor os modelos teóricos no que diz respeito aos estilos intelectuais, inteligência e o raciocínio verbal. Verificou-se que, até o presente momento, tais construtos estão envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental. Nesse sentido, este próximo capítulo terá por finalidade discorrer, de forma mais detalhada, sobre o processo de aprendizagem, bem como as estratégias de aprendizagem.

De acordo com Pozo (2002), o comportamento de aprender está relacionado à modificação de conhecimento e comportamentos anteriores. No mesmo sentido, Domingues (2007) aponta que a aprendizagem é o processo em que experiências pessoais alteram o sistema nervoso central e o comportamento, e que quando tais modificações são permanentes, tem-se a formação das memórias. Cypel (2006) afirma ainda que aprender é uma ação complexa, envolvendo diversos processos cognitivos inter-relacionados, como: estado de alerta, atenção sustentada e seletiva, tempo de reação, fluência e flexibilidade de pensamento.

De acordo com Sternberg (2010), a teoria do processamento da informação é responsável por estudar os processos de aprendizagem, percepção, memória e processamento das informações. Tais processos são compreendidos a partir da metáfora do funcionamento cognitivo semelhante ao de uma máquina de computador (BZUNECK, 2004). Nesse sentido, inicialmente tem-se a percepção das informações, por meio dos órgãos sensoriais, por exemplo, visão e audição. A esse processo denomina-se memória sensorial, e é necessária atenção a fim de direcionar o foco para as informações mais importantes (BZUNECK, 2004).

Em seguida, as informações passam para a memória de curto prazo, que apresenta número ilimitado de capacidade e duração de armazenamento. Posteriormente, o conhecimento será codificado, ou seja, quando os dados assimilados serão processados (BORUCHOVITCH, 1999; BZUNECK, 2004). Na sequência, as informações adquiridas serão arquivadas na memória de longa duração, que possui uma capacidade ilimitada de armazenamento. Schunk e Zimmerman (2003) ressaltam que a aprendizagem envolve a integração da nova informação na memória de longo prazo e será a partir da memória de trabalho que o estudante irá criar conexões juntando essa nova informação com os conhecimentos

já adquiridos anteriormente. Para tanto, é necessário haver o maior número de associações possíveis, a partir de estratégias de elaboração e organização. Por fim, tem-se a recuperação dos conteúdos (BZUNECK, 2004; MYERS, 1999).

Contudo, Almeida (2002) ressalta que a aprendizagem só será verdadeira quando o sujeito integrar os novos conhecimentos com aqueles que ele já possui, caso contrário, tem-se somente um acúmulo de informações. Da mesma maneira, Pozo (2002) observa que a transferência ou generalização dos conteúdos aprendidos para outras situações é de suma importância para que haja o que ele denomina de boa aprendizagem. Todavia, este autor ainda ressalta que tal dificuldade é muito frequente em alunos, uma vez que esses não conseguem aplicar as informações que lhes são ensinadas.

A aprendizagem deve ser vista não como simples registro de informação, mas como construção de conhecimento, por isso, torna-se imprescindível que para aprender novos conteúdos, o estudante consiga entender, armazenar e evocar o conhecimento adquirido (ALMEIDA, 2002). Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem são entendidas como fortalecedoras do processo de aprender, já que permitem ao aluno diversificar suas formas de estudo, melhorando, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011).

Dessa forma, em se tratando das estratégias de aprendizagem, é importante, inicialmente, compreender o significado da palavra estratégia. Pozo e Postigo (1994) definem a estratégia como procedimento, sendo esse entendido como uma seqüência de planos previamente determinados e direcionados a alcançar uma meta. Os autores descrevem ainda que as estratégias são ações realizadas de forma consciente, ou seja, não automatizadas, a fim de realizar uma tarefa.

Por sua vez, as estratégias de aprendizagem são definidas por Danserau (1985) como procedimentos que visam a facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização de informação. Para Weinstein e Mayer (1983), elas são todo comportamento ou pensamento com a intenção de interferir no processo de aprendizagem do estudante. Para eles, as estratégias de estudo têm o papel de influenciar a motivação e o estado afetivo do aluno a partir do modo como o indivíduo seleciona, adquire, organiza ou integra o novo conteúdo. Nesse sentido, Weinstein e Underwood (1985) as compreendem como diferentes capacidades tidas

como necessárias ou auxiliares para uma aprendizagem efetiva, e conseqüentemente, para a retenção do conhecimento. Segundo Schunk e Zimmerman (2003), as estratégias de aprendizagem participam de todas as etapas do processamento da informação, citadas anteriormente.

Valdés (2003) realizou uma análise da evolução histórica do conceito e, a partir disso, foi possível verificar que, entre os anos de 1920 e 1925 as estratégias de aprendizagem tinham um enfoque behaviorista e, portanto, eram entendidas como um produto da aprendizagem. Entre os anos de 1950 e 1970, houve a influência da teoria cognitiva, por meio da metáfora do computador como funcionamento análogo aos processos cognitivos. Sendo assim, as estratégias de aprendizagem eram compreendidas como procedimento geral da aprendizagem. Já nas décadas de 1970 e 1980, ainda pautadas pela teoria cognitiva, eram vistas como procedimentos específicos da aprendizagem. Por fim, a partir da década de 1980, já com enfoque construtivista, passou a ser entendida como ação mental e autorreguladora da aprendizagem.

Como se observou anteriormente, ao longo da história, vários autores propuseram definições distintas para o constructo de estratégias de aprendizagem, dentre eles, destacam-se Weinstein e Mayer (1983), Danserau (1985), Zimmerman e Martinez-Pons (1986), Dembo (1994), Boruchovitch (1999) e Pozo (2002). Tais autores propuseram classificações para as estratégias, e, de modo geral, suas teorias serão explanadas a seguir.

Weinstein e Mayer (1983) afirmaram que existiriam cinco tipos diferentes de estratégias de aprendizagem, sendo elas: estratégias de ensaio (repetição), de elaboração, de organização, monitoramento da compreensão e afetivas. As estratégias de repetição abrangem a cópia ou ainda o ato de sublinhar o conteúdo mais relevante do texto. As de elaboração envolvem parafrasear, resumir ou ainda relacionar a nova informação com os conhecimentos prévios do estudante. Já as estratégias de organização são aquelas que permitem ao aluno fazer um esboço dos textos ou ainda elaborar diagramas. Sobre as estratégias de monitoramento da compreensão, estas permitem ao escolar verificar seu entendimento do material estudado. Por fim, as estratégias afetivas auxiliam na diminuição da ansiedade, a partir da redução de estímulos de distração. As três primeiras estratégias auxiliam diretamente na aquisição e organização da informação a ser aprendida, já as demais, referem-se ao apoio metacognitivo e afetivo para que a aprendizagem

aconteça. (WEINSTEIN; MAYER, 1983; WEINSTEIN; HUSMAN; DIERKING, 2000). Já para Danserau (1985), existem dois tipos de estratégias: as primárias, relacionadas à execução das atividades (por exemplo, táticas de compreensão e memorização); e as de apoio, utilizadas para auxiliar o aprendiz a manter condições adequadas de estudo (por exemplo, controle de atenção).

Por outro lado, Zimmerman e Martinez-Pons (1986), após estudo realizado com alunos do ensino médio, identificaram quais estratégias de autorregulação eles utilizavam. A partir disso, eles encontraram a presença de 14 tipos diferentes de estratégias, sendo elas: autoavaliação, organização e/ou transformação, estabelecimento de metas, planejamento, busca de informação, registro de informação, automonitoramento, organização do ambiente, procurar ajuda, revisão, ensaio, rever e memorização.

Para Dembo (1994), as estratégias de aprendizagem são divididas em cognitivas e metacognitivas, tal visão teórica é compartilhada por autores como Boruchovitch (1999) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) e será, portanto, utilizada nessa dissertação.

Dembo (1994) compreende as estratégias cognitivas como aquelas que permitem ao aluno aprender, lembrar e entender certo conteúdo, favorecendo assim o armazenamento mais eficiente das informações. Estas podem ser divididas em: 1) ensaio (recitar uma lista e copiar um texto em sua forma literal); 2) elaboração (imagens mnemônicas, parafrasear, tomar notas, criar analogias, responder perguntas); e 3) organização (selecionar ideias principais, mapas conceituais, esquemas).

Por sua vez, as estratégias metacognitivas são vistas como recursos que permitem ao indivíduo planejar, monitorar e regular o pensamento, os estados afetivos e os comportamentos (DEMBO, 1994; SOUZA, 2010). Segundo Boruchovitch (2004), Flavell foi o primeiro a utilizar o termo metacognição, sendo essa definida como a consciência que o sujeito possui de seus próprios processos cognitivos e de suas estratégias, além de se referir à capacidade de sermos autorreflexivos, auxiliando-nos a ter uma aprendizagem mais eficaz. De acordo com os estudos de Ribeiro (2003), há duas maneiras de se compreender o conceito de metacognição. A primeira como "*conhecimento sobre o conhecimento*", em que se tem consciência das competências necessárias para fazer uma atividade, e a

segunda como "*controle ou autorregulação*", ou seja, capacidade de realizar uma tarefa e fazer correções (grifos da autora).

Assim, as estratégias metacognitivas de planejamento ocorrem quando o aluno estabelece seus objetivos de estudo, enquanto as estratégias de monitoramento se dão quando o estudante supervisiona sua compreensão de determinado assunto e, por fim, as estratégias de regulação da aprendizagem estão presentes quando há um acompanhamento por parte do próprio indivíduo quanto a seu desempenho, verificando se suas estratégias de estudos são ou não eficazes (BORUCHOVITCH, SANTOS, 2006; DEMBO, 1994).

Por fim, para Pozo (2002), há dois de tipos de estratégias, sendo elas pautadas em dois processos de aprendizagem: aprendizagem por associação e por reestruturação. A primeira engloba estratégias simples de repetição ou ainda de apoio a repetição, como sublinhar, destacar e copiar. Já as estratégias relacionadas à aprendizagem por reestruturação são adotadas quando a primeira é insuficiente para compreender os conteúdos. Existem dois tipos de estratégias referentes à reestruturação, abarcando a elaboração (podendo esta ser simples e complexa) e a organização (podendo ser de classificação ou hierarquização).

A elaboração simples tem por objetivo organizar o material, sem prejudicar seu conteúdo e envolve recursos de memorização, como o uso de palavras-chaves, imagens, rimas, dentre outros. No caso da elaboração complexa, a finalidade é compreender o conteúdo das informações, construindo significados. Assim sendo, tem-se a leitura de textos e formação de analogias e metáforas. Por sua vez, as estratégias de organização são o meio mais direto de atribuir significado a uma informação, uma vez que permite o uso de estruturas conceituais, estabelecendo relações de significado entre elas. Podem ser de classificação (formação de categorias) ou por hierarquias (mapas conceituais, dentre outras redes conceituais) (POZO, 2002).

Dentre as estratégias de aprendizagem mais conhecidas estão a utilização de leitura, resumos, revisão, mapas e esquemas conceituais, sublinhar e relacionar as novas informações adquiridas com aquelas anteriormente aprendidas (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011). Contudo, Pozo (1996) ressalta que somente o uso de tais ferramentas não pode se caracterizar como uso de estratégias de aprendizagem, uma vez que essa só irá ocorrer quando o indivíduo realizar um planejamento de quais técnicas utilizar, com um objetivo definido e por meio de um

metaconhecimento, ou seja, conhecimento de seus processos psicológicos, permitindo assim o uso mais adequado e flexível dessas estratégias.

Portanto, partindo da perspectiva da teoria do Processamento da Informação, as estratégias de aprendizagem são métodos importantes utilizados pelo aluno no seu estudo, uma vez que possibilitam a ele recuperar os conteúdos armazenados anteriormente (SANTOS, BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009). Elas permitem ainda, ao aluno, criar, monitorar e controlar seu ambiente de aprendizagem e, por conseguinte, manter o foco de sua atenção, controlar sua ansiedade e apresentar comportamentos para aumentar sua motivação diante das tarefas (WEINSTEIN; MAYER, 1983).

Para Pozo (1996), existem três etapas referentes à aquisição de estratégias de aprendizagem pelas crianças. Até os cinco anos de idade, as crianças não conseguem utilizar métodos de recordação. Dos seis aos 10 anos de idade, os alunos só usam estratégias que lhes são ensinadas, sem haver um uso espontâneo dessas técnicas. Somente a partir dos 11 e 12 anos é que as crianças terão capacidade para escolher e usar espontaneamente uma estratégia de aprendizagem. Já de acordo com Boruchovitch (2004), crianças em idade pré-escolar conseguem monitorar seu progresso, se corrigindo ou pedindo auxílio externo, contudo, não fazem um planejamento prévio à tarefa. Por sua vez, estudantes do Ensino Fundamental já são capazes de regular sua aprendizagem e são mais autônomos na forma de resolver problemas e aprender.

Dembo (2000) afirma, entretanto, que a maioria dos alunos utiliza aproximadamente duas estratégias principais de aprendizagem, para diversos tipos de tarefas, sejam elas simples ou complexas. Observa ainda que, muitos estudantes acreditam que suas dificuldades escolares estejam relacionadas a déficit em alguma habilidade, todavia, os problemas escolares podem se relacionar a falta de ferramentas necessárias que conduzem a um aprendizado mais efetivo. Almeida (2002) aponta ainda que os alunos possuem dificuldades em generalizar seus métodos de estudos para todas as disciplinas. Para Souza (2010), o estudante só verá a importância de utilizar um número diversificado de estratégias quando perceber sua relevância para seu processo de aprendizagem e alcançar os resultados desejados.

Weinstein e Underwood (1985) alegam que aprendizes efetivos usam uma ampla variedade de estratégias, além de possuírem maior responsabilidade por seus

processos de aprendizagem, devido ao fato de terem altas capacidades para se adaptarem às diversas atividades escolares e diante de seus objetivos e necessidades. Nessa mesma linha, Dembo (2000) aponta que um aluno bem-sucedido não é aquele que possui mais conhecimento que o outro, mas aquele que tem estratégias de estudo mais eficientes a fim de acessar o conhecimento que ele armazenou.

Segundo Hadwin et al. (2001), o aluno estratégico apresenta quatro características principais, que seriam: 1) realizar tarefas avaliativas de forma crítica; 2) definir objetivos gerais para o estudo e em curtos períodos de tempo; 3) conhecer métodos alternativos e cognitivos que possam ser aplicados ao estudo; e 4) avaliar suas estratégias para realizar seus objetivos. Dessa forma, estudantes autorregulados são capazes de monitorar suas tarefas, bem como atualizar seu autoconhecimento em relação às mudanças diante do tipo da atividade.

Para Dembo (2000), um aluno autorregulado e com bom desempenho acadêmico é aquele que consegue controlar sua motivação e saber quão disposto está para fazer algo. Além disso, utiliza estratégias de aprendizagem, é capaz de gerenciar seu tempo e modificar a estrutura do seu ambiente físico (por exemplo, local de estudo, deixando-o livre de estímulos distratores), e social (sendo capaz de saber quando necessita fazer uma tarefa sozinho ou com auxílio de outras pessoas), e consegue gerenciar seu desempenho escolar a partir do estabelecimento de objetivos e metas.

De acordo com Grillo (2003), um aluno que possui boa capacidade metacognitiva será mais autodirigido em suas ações e terá um processamento da informação mais significativo. A autora não menospreza a importância das estratégias cognitivas para a aprendizagem, mas ressalta que as melhores aprendizagens são aquelas que ocorrem com consciência. Nessa direção, Ribeiro (2003) aponta que alunos com bom desempenho escolar apresentam mais capacidade para regular seus processos cognitivos, bem como estão mais predispostos a usar estratégias para adquirir, organizar e recuperar seu conhecimento. Nesse sentido, o aprimoramento das habilidades metacognitivas conduziria a uma melhora no processo de aprendizagem, e conseqüentemente, no desempenho escolar, pois permitiria que o aluno compreendesse quais estratégias são mais eficazes para determinada situação.

A partir disso, ressalta-se a importância das estratégias de aprendizagem como procedimentos imprescindíveis para o melhor armazenamento e recuperação das informações estudadas, bem como melhor desempenho acadêmico. Assim, a próxima seção irá apresentar os estudos feitos em amostra brasileira no que tange as estratégias de aprendizagem.

4.1 Estudos nacionais sobre estratégias de aprendizagem no ensino fundamental

Com base nas investigações realizadas sobre as estratégias de aprendizagem como fator primordial para o sucesso escolar, diversos estudos têm sido conduzidos no Brasil nas últimas décadas a respeito dessa temática. Dessa forma, tais pesquisas serão apresentadas nesta seção, em ordem cronológica, que buscará dar ênfase aos trabalhos realizados com estudantes do ensino fundamental, uma vez que este é o público-alvo do presente estudo. A pesquisa bibliográfica foi feita, principalmente, em banco de dados, como PePSIC e Scielo, sendo usado como palavra-chave o termo “estratégias de aprendizagem” e refinada aos anos de 2000 em diante.

Boruchovitch (2001) realizou um estudo com 110 alunos de 3^a, 5^a e 7^a séries da rede municipal da cidade de Campinas, com a finalidade de analisar as estratégias de aprendizagem usadas por alunos, repetentes e não repetentes, para compreender um texto. Para tanto, foi utilizado um roteiro de perguntas traduzido e adaptado do *Self-Regulated Learning Structured Interview* de Zimmerman e Martinez-Pons (1986). Verificou-se que a maioria dos alunos (92%) percebe quando não compreende algo que lê, e que a maior parte (44,3%) relatou utilizar apoio social a fim de compreender o texto, ao passo que 33% fazem uso da releitura e 11% utilizam primeiro a releitura e depois o apoio social. A pesquisa não encontrou diferenças significativas entre as variáveis de série escolar, idade e gênero, mas foi possível afirmar que os alunos repetentes foram aqueles que mais relataram a ausência de estratégias de leitura, bem como, tendem a buscar mais auxílio externo.

Costa e Boruchovitch (2004) realizaram um estudo com 155 estudantes de 2^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental com a finalidade de investigar a relação entre estratégias de aprendizagem e ansiedade. Como instrumentos para coleta de dados foi utilizada uma entrevista individual estruturada a respeito das estratégias de

aprendizagem usadas pelos alunos em diversas ocasiões, Self-Regulated Learning Interview Schedule, adaptada de Zimmerman e Martinez-Pons (1986), além de um inventário de ansiedade também adaptado para a realidade brasileira (IDATE). A análise dos dados mostrou que a utilização de estratégias de monitoramento do tempo, de motivação para fazer as tarefas de casa e organização do ambiente de estudo tiveram correlações significativas com um nível mais alto de ansiedade. As autoras ressaltam que tais dados vão à contramão das pesquisas feitas até aquele momento, uma vez que, de acordo com essas, alunos que utilizam essas estratégias são menos propensos a apresentar ansiedade em situações escolares (COSTA; BORUCHOVITCH, 2004).

Cruvinei e Boruchovitch (2004) fizeram uma pesquisa com 169 alunos (repetentes e não repetentes) de 3ª a 5ª série de escola pública da cidade de Campinas, com a finalidade de verificar a relação entre sintomas depressivos, desempenho escolar e estratégias de aprendizagem. Como instrumentos foram utilizados o Inventário de Depressão Infantil (CDI), a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem, e os conceitos das disciplinas de Português e Matemática. Por meio dos resultados, verificou-se que alunos com melhores conceitos em matemática possuíram menor média no CDI, contudo, não foi encontrada diferença significativa quanto à disciplina de português. As autoras ainda observaram que estudantes com melhor desempenho nas disciplinas investigadas foram aqueles que tiveram melhor resultado no teste de estratégias de aprendizagem. Por fim, os dados sugeriram que quanto maior o número de sintomas depressivos, menor o uso de estratégias de aprendizagem, permitindo as autoras afirmarem que tais sintomas influenciam no uso das estratégias para um melhor aprendizado (CRUVINEI; BORUCHOVITCH, 2004).

Em seu trabalho, Oliveira (2008) buscou analisar as propriedades psicométricas de um instrumento de estratégias de aprendizagem voltado para o ensino fundamental, a partir da análise fatorial exploratória e dos instrumentos de medida de compreensão de leitura (teste de Cloze) e coeficiente intelectual verbal dos alunos (WISC-III). Participaram da pesquisa 815 estudantes da 2ª a 8ª série da rede pública e privada de ensino, dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A autora observou que os alunos que apresentaram menor coeficiente verbal no teste WISC-III também foram aqueles que apresentaram menor pontuação na escala de estratégia de aprendizagem. Por sua vez, aqueles que tiveram melhores escores

nas provas verbais do teste de inteligência, apresentaram mais estratégias de aprendizagem.

Costa e Boruchovitch (2010) verificaram e compararam as estratégias de aprendizagem de alunos repetentes e não repetentes. A amostra foi composta por 155 estudantes da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries da rede pública de Campinas, de forma que, destes, 43,9% eram repetentes. Para tanto, foi utilizada uma entrevista individual estruturada a respeito das estratégias de aprendizagem. Os resultados mostraram que alunos repetentes tendem a pedir menos ajuda diante de uma produção textual, utilizando mais o recurso de pesquisa, além disso, também foram os que mais relataram deixar questões em branco e colar. Por outro lado, estes estudantes foram quem mais mencionaram conferir várias vezes as respostas das provas e usar táticas para ampliar sua concentração em sala. Assim sendo, as autoras concluíram que alunos reprovados apresentaram bom conhecimento sobre a aprendizagem dos conteúdos, mas demonstraram habilidades superficiais e empobrecidas para enfrentar as situações escolares.

Serafim e Boruchovitch (2010) estudaram a estratégia de pedir ajuda em 159 alunos de 2ª a 4ª séries, assim como analisaram as variáveis de gênero e série escolar. Como instrumento de pesquisa utilizou-se a Escala de Avaliação da Estratégia de Pedir Ajuda no Contexto Escolar. Os resultados mostraram que os alunos da 2ª série foram os que menos relataram usar a estratégia de pedir ajuda, tanto para o colega quanto para a professora, além de apresentarem uma visão negativa sobre a mesma, por exemplo, acreditam que tal estratégia não contribui para o aprendizado e que não podem fazer perguntas à professora durante a tarefa. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes em relação ao fator gênero. A partir dos dados, as autoras concluíram que há a necessidade de fazer mais pesquisas sobre o tema, uma vez que tais resultados podem ser específicos daquela amostra.

Lins, Araújo e Minervino (2011) realizaram um trabalho com 491 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas da cidade de Campina Grande (PB), com o objetivo de investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, assim como encontrar diferenças quanto ao uso destas e as variáveis de desempenho escolar, repetência, gênero, ano escolar e tipo de escola. Para isso, foram utilizados uma ficha de identificação do aluno e a Escala de Estratégias de Avaliação da Aprendizagem. Os dados permitiram dizer que a maioria

dos alunos relatou fazer uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, além disso, alunos não repetentes utilizam mais estratégias de aprendizagem do que repetentes.

Também foram encontradas diferenças significativas em relação ao gênero, de modo que meninas obtiveram melhores pontuações nos itens de estratégias cognitivas e metacognitivas, comparadas aos meninos. Quanto à idade, os alunos mais novos tiveram resultados melhores em todas as subescalas do instrumento, enquanto que, em relação à série, estudantes do 9º ano tiveram melhores escores na subescala de estratégias metacognitivas. Por fim, estudantes de escolas particulares obtiveram pontuação mais alta em estratégias de aprendizagem do que alunos de escolas públicas (LINS; ARAÚJO; MINERVINO, 2011).

Na mesma direção, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) conduziram uma pesquisa com 815 alunos de 2ª a 8ª séries do ensino fundamental da rede pública e privada dos estados de São Paulo e Minas Gerais, a fim de investigar a relação entre estratégias de aprendizagem e as variáveis de idade, gênero e série escolar. Para tanto, foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem, de Boruchovitch e Santos (2004), com 37 itens. Verificou-se, de forma geral, que: as meninas obtiveram maior pontuação na escala do que os meninos; que os estudantes da primeira etapa do ensino fundamental (2ª, 3ª e 4ª séries) tiveram desempenho superior aos dos alunos da segunda etapa (5ª e 6ª séries) e que escolares mais jovens utilizam mais estratégias de aprendizagem do que alunos mais velhos.

Sacco (2012), em sua pesquisa de mestrado, procurou investigar a opinião de estudantes quanto à importância do dever de casa, bem como o uso de estratégias de aprendizagem nessa situação. A amostra foi composta por 280 alunos do 3º, 5º, 7º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Piracicaba (SP). Foram aplicadas a Escala de Avaliação de Hábitos e Estratégias Relativos à Realização da Lição de Casa e uma pergunta sobre a importância da lição de casa, como instrumentos de pesquisa. Além disso, também foram utilizadas as notas do boletim escolar. Os dados do estudo mostraram que, de forma geral, os alunos têm conhecimento da importância do dever de casa, e este apresentou uma correlação positiva com as variáveis de desempenho escolar e o uso de estratégias de aprendizagem na lição de casa. Porém, não foi encontrado um aumento das estratégias com o decorrer do avanço de ano escolar, mas as meninas foram quem mais relataram fazer uso de métodos de aprendizado durante a tarefa de casa (SACCO, 2012).

Por sua vez, Moreira (2014) avaliou as relações entre as estratégias de ensino dos professores, as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos do Ensino Fundamental I. A amostra foi composta por 348 crianças entre 6 e 13 anos de idade, de escolas municipais do Paraná, e seus professores. Os resultados apontaram que os estudantes mais novos apresentaram maior pontuação na Escala de Estratégias de Aprendizagem, indicando que eles utilizam mais estratégias de estudo.

De forma geral, foram encontrados 10 estudos referentes à identificação das estratégias de aprendizagem no ensino fundamental nas últimas décadas. Uma análise destes resultados indica que alunos mais estratégicos são aqueles que apresentam melhor rendimento escolar, por sua vez, alunos repetentes utilizam menos estratégias de aprendizagem ou ainda técnicas menos elaboradas do que alunos não repetentes. Além disso, os resultados mostram que alunos dos anos iniciais demonstram utilizar mais estratégias do que crianças de anos mais avançados. Outro dado a se notar é que, dentre os trabalhos apresentados, somente um investigou as estratégias utilizadas na leitura, e, da mesma forma, somente um buscou correlacionar as estratégias de aprendizagem com inteligência. Ademais, nenhuma pesquisa objetivou analisar a relação entre estratégias e estilos intelectuais. Nesse sentido, tem-se a necessidade de mais trabalhos que visem correlacionar as demais variáveis.

Levando em consideração que a compreensão de leitura pode ser vista como uma medida de desempenho escolar e que pode estar ligada a habilidades cognitivas verbais, o próximo capítulo pretende abordar a temática de compreensão de texto, bem como sua relação com as demais variáveis aqui estudadas.

5 LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

De acordo com Gomes e Boruchovitch (2009), os conceitos e problemas referentes à leitura e compreensão de texto pertencem a diversas áreas de estudo, dentre elas, citam-se a linguística, psicologia, pedagogia e sociologia. Além disso, existem muitas teorias e abordagens que visam entender melhor tais conceitos (SANTOS; OLIVEIRA, 2004). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) apontam os objetivos básicos da língua portuguesa ao longo do ensino fundamental, tais como: possibilitar ao aluno produzir textos orais e escritos de forma coesa e coerente; compreender textos (orais e escritos), interpretando-os corretamente, utilizando de inferência; identificar aspectos relevantes no texto; fazer resumos, índices, esquemas; conhecer e analisar de forma crítica o uso da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia; dominar a ortografia; revisar o próprio texto; expressar seus sentimentos e ideias por meio da linguagem, dentre outros.

Nessa direção, a Prova Brasil (BRASIL, 2013) tem por finalidade avaliar o sistema educacional brasileiro, por meio da aplicação de testes standardizados nas áreas de língua portuguesa e matemática em alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental. As pontuações da prova de português são distribuídas em nove níveis para estudantes do 5º ano e oito níveis para alunos do 9º ano. Os resultados de 2011 indicam que a maior parte dos estudantes do 5º ano (16,46%), encontra-se no nível três de proficiência em língua portuguesa, ao passo que a maioria dos alunos do 9º ano (18,75%) se encontra no nível cinco.

O nível três se refere às habilidades de localizar informações explícitas em contos, reportagens e propagandas, assim como inferir o significado de um vocábulo em tirinhas, histórias em quadrinhos e contos. Por sua vez, o nível cinco abrange, segundo as Escalas SAEB Ensino Fundamental¹: reconhecer temas de poemas e tirinhas, identificar assuntos e opiniões em reportagens, conteúdos explícitos em letras de música, inferir conteúdos de diferentes gêneros textuais, compreender efeitos de humor em palavras e piadas, além de entender a finalidade de elementos gramaticais, como pronomes, conjunções, locuções adverbiais, pontuação, etc.

¹ ESCALAS SAEB ENSINO FUNDAMENTAL. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

Concernente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², que busca aferir a qualidade educacional do país com base no desempenho dos alunos na Prova Brasil e na aprovação escolar, os resultados de 2013 indicaram que a nota geral das escolas brasileiras subiu de 5,0 para 5,2 em relação ao 5º ano, e de 4,0 para 4,1 em relação ao 9º ano do ensino fundamental. Da mesma forma, dados do último Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)³, realizados nos anos de 2011/2012, mostraram que houve uma melhora nos últimos 10 anos nas taxas de analfabetismo absoluto, ou seja, quando a pessoa não consegue realizar tarefas que envolvam leitura, e na alfabetização rudimentar, quando o sujeito consegue identificar informações em textos menores e familiares. Contudo, o INAF constatou que somente uma em cada quatro pessoas que estudaram até o Ensino Fundamental II é classificada no nível de alfabetização rudimentar. Deve-se considerar que o INAF define quatro níveis de alfabetização: analfabetismo, nível rudimentar, nível básico e pleno. Além disso, não foram obtidas melhoras nos domínios plenos das habilidades em leitura, escrita e matemática.

Estes resultados sugerem que, embora tenha havido uma melhora nos níveis de alfabetização e na qualidade do ensino da população brasileira nos últimos anos, os estudantes do ensino fundamental ainda se encontram com baixo nível de proficiência em português. Partindo desse pressuposto, tal capítulo tem por finalidade apresentar as concepções de leitura e compreensão de texto com base da psicologia cognitiva. No que tange a concepção de leitura, essa é vista como uma interação entre autor e leitor, ocorrida por intermediação do texto (GOMES; BORUCHOVITVH, 2009). O ato de ler não envolve somente a decodificação das letras, mas proporciona o desenvolvimento do raciocínio (SANTOS; OLIVEIRA, 2004). Nesse sentido, Solé (2014) observou que a leitura engloba, além da habilidade de reconhecimento de letras, o uso de diferentes estratégias que levam a compreensão de um texto e o levantamento dos significados do conteúdo daquele para o leitor, segundo os seus conhecimentos e experiências anteriores. Assim sendo, a leitura é um processo que abrange diversos componentes cognitivos, como linguagem, memória, pensamento, percepção e inteligência (STERNBERG, 2010).

² IDEB. **Resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

³ INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 24 jul. 2016.

Segundo Muñoz et al. (2005), existem alguns processos básicos que estão envolvidos na leitura, tais como: a) Perceptivos, referentes aos movimentos oculares em direção às palavras ou frases; b) De acesso ao léxico, que permite ao indivíduo acessar em sua memória de longo prazo as palavras de seu conhecimento, para então elaborar o significado dos elementos textuais; c) Sintático, que diz respeito ao conhecimento das estruturas gramaticais, a fim de entender como as palavras se relacionam entre si; d) Semântico, que se refere a entender o significado de palavras, frases ou texto e e) Memória de trabalho, participando da assimilação das novas informações que vão sendo processadas.

Então, a compreensão de leitura consiste em um processo de integração e construção, no qual o leitor relaciona as diferentes ideias apresentadas no texto e as associa a seus conhecimentos prévios (GOMES; BORUCHOVICH, 2009). Solé (2014) e Gomes e Boruchovitch (2009) descrevem ainda que a compreensão de um texto sofrerá influência de duas variáveis, as características do leitor e do texto. As atribuições do leitor envolvem, de forma geral, conhecimento prévio, objetivos e metas do leitor, motivação e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Dentre as características do texto, está a forma como esse é apresentado e organizado, e seu conteúdo. (SANTOS; OLIVEIRA, 2004; SOLÉ, 2014). Nesse sentido, autores como Soares e Emmerick (2013), Fletcher et al. (2009), Sternberg (2010), pesquisaram os processos cognitivos e não cognitivos envolvidos na compreensão de leitura.

Soares e Emmerick (2013) apontam que a compreensão de textos envolve processos básicos, denominados de baixo nível, que abrangem a atenção, a memória de trabalho e os processos léxicos (consciências fonológica, morfológica e sintática), bem como processos mais complexos, chamados de alto nível, que envolvem a inferência e o monitoramento do leitor. Para atender os objetivos deste estudo, serão focados os processos de alto nível.

Segundo tais processos, que abrangem a inferência e estratégias metacognitivas, Bottino, Emmerick e Soares (2010) afirmam que a inferência é a capacidade de ler aquelas informações que não estão explícitas no texto. O processo inferencial contribui para que as pessoas reflitam sobre as ideias apresentadas pelo autor, e conseqüentemente, compreendam o texto com maior eficácia (SPINILLO; MAHON, 2007). Nesse sentido, crianças que possuem menos habilidades de compreensão de leitura possuem dificuldade para realizar

inferências, uma vez que tendem a analisar somente os significados literais do texto (OAKHILL, 1993).

Já as estratégias metacognitivas se referem à forma do indivíduo planejar e conhecer os processos cognitivos, implicando ainda na utilização pelo leitor de técnicas a fim de compreender os textos (KOPKE, 2001; ROAZZI et al., 2013). Dessa forma, leitores com boas estratégias de leitura podem ser capazes de identificar incoerências ou ainda pesquisar conteúdos dentro do próprio texto (CATALDO; CORNOLDI, 1998). Segundo Fletcher et al. (2009), mesmo que a criança não possua dificuldades nos processos de nível básico, ainda assim poderá apresentar problemas para compreender um texto, devido a déficits nos processos mais complexos.

Por outro lado, Fletcher et al. (2009) apontam que os processos cognitivos básicos envolvidos na compreensão textual são: decodificação (capacidade de reconhecer e nomear as palavras de forma correta); entendimento do significado da palavra sintaxe (conhecimento e uso adequado das normas gramaticais); compreensão oral/auditiva; memória de trabalho e processos superiores, relacionados a inferência, tais como conhecimento prévio; estratégias metacognitivas e sensibilidade a estrutura do texto (gênero, organização das informações dispostas pelo autor, dentre outros). Esses estudiosos ressaltam que crianças que possuem déficit na compreensão de leitura não necessariamente terão problemas para decodificar palavras, mas sim problemas básicos referentes a vocabulário.

Para Sternberg (2010), existem ainda outros processos cognitivos que contribuem para a compreensão de leitura, dentre eles destacam-se a codificação semântica, aquisição de vocabulário a partir do contexto, compreensão de ideias do texto, criação de modelos mentais e compreensão do texto baseado no contexto e ponto de vista. A codificação semântica envolve acessar o significado de uma palavra que já foi armazenada na memória. Para que tal processo ocorra é imprescindível que o leitor tenha bom conhecimento de vocabulário, sendo este diretamente relacionado com a melhor capacidade de compreensão textual.

A aquisição de vocabulário a partir do contexto se dá por meio da dedução do significado das palavras em decorrência da leitura do texto. Esse recurso ocorre quando o leitor não compreende a palavra, uma vez que estas não foram ainda armazenadas na memória. Dessa maneira, o indivíduo deverá fazer uso de outras

estratégias para obter o sentido do vocábulo, como usar dicionário, perguntar ao professor ou ainda elaborar a significação a partir das informações disponibilizadas no contexto do texto (STERNBERG, 2010).

No que diz respeito à compreensão das ideias do texto, Sternberg (2010) se refere ao modelo de Kintsch (1998) ao descrever que quando uma pessoa lê um texto, a fim de compreendê-lo, busca retirar as principais ideias dele, para então armazenar essas informações de forma representativa e simplificada na memória de trabalho. A representação das principais informações e ideias do texto é chamada de proposição. Estas são, portanto, importantes para que a compreensão textual fique armazenada na memória de trabalho por mais tempo.

A criação de modelos mentais se dá a partir da formação de uma representação mental do conteúdo do texto, tornando essas informações mais fáceis de serem entendidas. Tal processo é realizado após as etapas de codificação semântica e aquisição de vocabulário. Por fim, a compreensão do texto com base no contexto e ponto de vista mostra que as informações adquiridas no texto se relacionam com o contexto em que o leitor está inserido (STERNBERG, 2010).

Diversos autores (SANTOS; OLIVEIRA, 2004; SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009; STERNBERG, 2010; PINHEIRO; GUIMARÃES, 2013) observam ainda a compreensão de leitura sob a perspectiva do *bottom-up* (processo ascendente) e *top down* (processo descendente). A primeira envolve o *input* do estímulo linguístico, exigindo a análise e síntese das partes do texto, posteriormente, tem-se a elaboração de proposições. Já o *top-down* ocorre quando o leitor consegue relacionar as informações textuais com seu conhecimento prévio, implicando também na análise global do texto, tais como sua estrutura, e elementos paratextuais, por exemplo, figuras. Há consenso entre os autores que um bom leitor deve fazer uso das duas perspectivas a fim de compreender determinada informação escrita (SANTOS; OLIVEIRA, 2004; GOMES; BORUCHOVITCH, 2013).

Segundo Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009), a compreensão de leitura é resultado de uma leitura bem-sucedida, uma vez que implica bom desempenho em compreensão de textos, boa habilidade para reconhecer e contextualizar palavras, e o leitor ser capaz de utilizar suas experiências prévias. Salles e Parente (2002) concluem que, para que haja uma boa compreensão de texto é necessário que o leitor saiba identificar e extrair o significado das palavras, fazer inferências, possuir boa memória e ter bom nível de conhecimento geral.

Alunos que possuem bom nível de compreensão de leitura apresentam pensamento crítico e tem maior domínio da língua culta, bem como possuem melhor desempenho escolar (CUNHA; SANTOS, 2006; SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009). Dembo (2000) e Boruchovitch (2001) afirmam ainda que bons leitores conseguem identificar com facilidade as ideias principais do texto, além de fazer síntese e elaborar questões sobre o conteúdo lido, além disso, possuem boa percepção da sua compreensão, elaborando estratégias para um melhor entendimento desse conteúdo.

Em contrapartida, estudantes com baixa compreensão têm pouco conhecimento de vocabulário, dificuldade para extrair o significado das palavras a partir do contexto do texto, e problemas para se expressar verbalmente ou por escrito utilizando a norma culta da língua portuguesa, além de problemas em elaborar pensamento crítico (STERNBERG, 2010; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH, SANTOS, 2008). Ademais, maus leitores tendem a sublinhar o texto de forma indiscriminada, não fazem resumo ou síntese, possuem problemas para criar perguntas sobre o material lido e apresentam poucas estratégias metacognitivas, necessitando constantemente de ajuda (DEMBO, 2000; BORUCHOVITCH, 2001).

Assim, pode-se dizer que a compreensão de leitura é uma capacidade relacionada ao bom conhecimento de vocabulário, compreensão de ideias do texto, e a relação desse com as experiências prévias do leitor. Uma pessoa que apresenta maior habilidade de compreensão de leitura tem maior facilidade de abstração de ideias, realiza uma leitura de forma mais crítica e faz inferências e analogias. Contudo, o que se observa no Brasil é que muitas pessoas não apresentam nível satisfatório de leitura e compreensão de texto. Dessa forma, a seção seguinte tem por finalidade apresentar pesquisas que avaliaram o nível de compreensão de leitura em estudantes do ensino fundamental, utilizando em especial a técnica de *Cloze*, uma vez que esta será utilizada na presente pesquisa.

5.1 Pesquisas nacionais sobre compreensão de leitura em estudantes do ensino fundamental

Em levantamento realizado por Cunha (2009), quanto às pesquisas referentes à técnica do *Cloze*, a autora analisou 52 estudos entre os anos de 1976 e 2007, e observou que: 48,9% dos trabalhos eram voltados para o público

universitário; 23,4% para estudantes de 1ª a 4ª séries; 29,1% para alunos de 5ª a 8ª séries; 4,3% para escolares de ensino médio e somente 2,1% para estudantes de graduação e pós-graduação. Tais dados corroboram com as observações de Santos e Oliveira (2010), de que poucos são os estudos que abordam o teste de *Cloze* enquanto instrumento de avaliação da compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental. Assim sendo, a seguir serão percorridas as pesquisas nacionais, em ordem cronológica, que tiveram por finalidade avaliar a compreensão textual em alunos do ensino fundamental, mais especificamente, estudos que utilizaram o teste *Cloze*. Salienta-se que as pesquisas foram feitas, principalmente, em sites de busca de dados, tais como *Pepsic* e *SciELO*, sendo selecionados artigos a partir dos anos 2000, nos quais foram utilizadas como palavras-chaves: compreensão de leitura e compreensão de texto/textual.

Zucoloto e Sisto (2002) investigaram a compreensão da leitura em 194 crianças de 2ª e 3ª séries (idades variando entre sete e 10 anos) com dificuldades de escrita, em uma escola pública da periferia de Poços de Caldas (MG), e compararam com as variáveis de idade e gênero. Para avaliar a habilidade de escrita, utilizou-se a Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem em Escrita (ADAPE) (SISTO, 2001) e, para a compreensão de leitura, a técnica de *Cloze*. Quanto a esse foram utilizados dois textos, de modo que o primeiro texto foi aplicado, e quinze dias após, o segundo. Os autores descobriram que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à habilidade de compreensão de leitura e à idade, logo, quanto mais dificuldade o estudante possui em escrita, mais erros ele apresenta na prova de compreensão de leitura. Contudo, não foram encontradas relações entre série e gênero.

No mesmo sentido, Guidetti e Martinelli (2007) realizaram um trabalho com 148 alunos de 2ª a 4ª série do ensino fundamental (8 a 12 anos) da rede municipal no estado de São Paulo, buscando estabelecer uma relação entre a compreensão de texto e o desempenho de escrita. Para tanto, foi utilizado como instrumento avaliativo da compreensão de leitura, a técnica do *Cloze* em seu formato tradicional, sendo o texto elaborado por Santos (2005) e possuindo evidências de validade para crianças do ensino fundamental. Para investigar a habilidade de escrita, as autoras utilizaram o Escala de Avaliação da Escrita (EAVE).

Os alunos foram divididos em três grupos conforme sua habilidade de compreensão de leitura (boa, média e baixa compreensão). Verificou-se que 46,6%

dos estudantes obtiveram de 6 a 10 acertos, equivalendo a um desempenho mediano, 27,7% tiveram desempenho baixo em leitura, enquanto 25,5% tiveram melhores habilidades. Quanto ao teste de escrita, a média de pontuação foi 21,65, sendo que a máxima é 55. Foi observado ainda que, quanto maior a compreensão de leitura dos alunos, melhor sua habilidade em escrita e vice-versa (GUIDETTI; MARTINELLI, 2007).

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) fizeram um estudo com a finalidade de comparar a compreensão de leitura a partir das diferenças de série escolar, gênero e tipo de escola. Para isso, o estudo contou com uma amostra de 206 estudantes das 7ª e 8ª séries da rede pública e privada de ensino, do estado de Minas Gerais, com idades variando de 13 a 18 anos. Como instrumento, foi utilizada a técnica de Cloze em sua forma tradicional, com 250 vocábulos, 40 omissões e correção literal. Os resultados mostraram que a média de acertos da amostra total foi de 23,9, e que as meninas obtiveram uma média de acertos significativamente mais alta quando comparadas aos meninos. Destaca-se, contudo, a observação das autoras de que ainda são escassas as pesquisas que correlacionam as variáveis de compreensão de leitura com gênero.

Além disso, as autoras constataram que alunos de escolas particulares obtiveram maior pontuação no teste, ao passo que estudantes de escolas públicas se encontraram abaixo do nível independente. Quanto à diferença de série escolar, verificou-se novamente uma diferença significativa entre o desempenho de alunos de 7ª e 8ª série, sendo que os estudantes de anos mais avançados obtiveram maiores resultados no teste. (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2007).

Witter e Phelippe (2007) buscaram identificar se há diferença no desempenho de compreensão de leitura em relação às variáveis de gênero e estimulação familiar, e do professor para com os alunos. Para tanto, a amostra foi composta por 19 alunos do 5º ano de uma escola pública, sendo seis do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Como instrumentos foram utilizados um questionário respondido pelos alunos sobre a estimulação recebida por eles em casa e na escola, e o teste *Cloze* em seu formato tradicional. Os resultados mostraram que a média de pontos das meninas no teste *Cloze* foi de 18, e dos meninos, 14, embora tal diferença não seja estatisticamente significativa, demonstra que o nível de compreensão leitora encontrou-se entre muito baixo ou baixo. Além disso, verificou-se que as meninas receberam mais estímulo para leitura do que os

meninos, e que a escola tende a contribuir mais para a motivação da criança para a leitura do que na habilidade de compreensão de leitura. As autoras concluíram, portanto, que a estimulação disponibilizada aos alunos não foi suficiente para que os mesmos obtivessem bom nível de compreensão textual (WITTER; PHELIPPE, 2007).

Joly e Istome (2008) buscaram encontrar evidências de validade para o Teste *Cloze* Básico – MAR (JOLY; NICOLAU, 2005) a partir da correlação com o WISC-III. O texto foi baseado em trechos do texto Menino Marrom (PINTO, 1986) e foi utilizado no formato de *Cloze* tradicional, com 300 palavras e omissão do 5º vocábulo. Participaram da pesquisa alunos da 4ª e 5ª série do ensino fundamental do estado de São Paulo, com idades entre nove e 15 anos, sendo 53,85% do sexo feminino. Os resultados mostraram que os acertos obtidos pelos alunos variaram de zero a 30, sendo que o máximo de lacunas apresentadas foi de 59. A média de acertos foi 14,77, correspondendo a 25% do total de respostas corretas. Ademais, verificou-se que as meninas tiveram desempenho superior ao dos meninos na prova de compreensão de leitura. Os autores também observaram alta correlação entre QI Verbal, Total, Índice de Compreensão Verbal e Resistência a Distração, e destacam que os dois últimos são habilidades cognitivas que predizem a compreensão de leitura (JOLY; ISTOME, 2008).

Piovezan e Castro (2008) fizeram uma pesquisa com o propósito de analisar a compreensão leitora e o uso de estratégias de leitura em estudantes de 2ª a 4ª série do ensino fundamental de escola pública, com idades variando entre sete e 13 anos. Como instrumentos foram utilizados o teste de *Cloze* e a Escala de Estratégias Metacognitivas de leitura, sendo que esta última avalia três fatores: fator 1) Estratégias Metacognitivas de suporte a leitura; fator 2) Estratégias Metacognitivas de solução de problemas e fator 3) Estratégias Metacognitivas globais. Os resultados apontaram que 86,6% da amostra apresentaram nível de compreensão textual independente, sendo que alunos de séries mais avançadas tiveram desempenho melhor no teste *Cloze*. Por sua vez, estudantes do 2º ano fizeram mais uso de estratégias metacognitivas quando comparado a alunos do 3º e 4º ano, indicando que nesse estudo, não foi encontrada correlação entre compreensão de leitura e uso de estratégias metacognitivas. Verificou-se ainda, que as estratégias metacognitivas de leitura mais usadas pelos alunos são referentes ao fator dois (PIOVEZAN; CASTRO, 2008).

Em outra pesquisa, Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009) realizaram um estudo com 164 alunos da 5ª série de escolas públicas e privadas (com idades entre 10 e 16 anos), dos estados de São Paulo e Minas Gerais. O objetivo do estudo foi investigar a relação entre compreensão de leitura, desempenho escolar real e autopercebido dos alunos. Para tanto, as autoras utilizaram um texto no formato tradicional da técnica de *Cloze*, a fim de analisar o nível de compreensão de leitura dos alunos. Para avaliar o desempenho escolar real dos alunos, fez-se uso das notas da disciplina de português, e para investigar o desempenho autopercebido, o aluno respondeu uma pergunta sobre o assunto. Os dados mostraram que os participantes não conseguiram alcançar metade dos acertos possíveis na atividade proposta, possuindo um nível de compreensão básico, sem criticidade e criatividade, o que poderia levar a dificuldades para realizar analogias. Além disso, foi encontrada uma relação entre a habilidade de compreensão de leitura e o desempenho escolar na disciplina de português, uma vez que aqueles com maior rendimento na matéria obtiveram melhores resultados na técnica de *Cloze* (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Istome e Joly (2010) buscaram avaliar o potencial para aprender de estudantes entre 4ª e 7ª séries do ensino fundamental, por meio do Teste Dinâmico de Leitura (TDL), sendo este caracterizado por pré-teste e pós-teste. Ademais, objetivou-se encontrar evidências de validade convergente por meio da WISC-III. Participaram do trabalho 86 alunos da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Os resultados finais apontaram que o instrumento possui evidências de validade, uma vez que as habilidades cognitivas (QI total, verbal, de execução, compreensão verbal, resistência à distração e organização perceptual) possuem relação significativa com a leitura e compreensão de leitura. Por outro lado, não houve diferença significativa entre o desempenho dos alunos no pré-teste e no pós-teste.

Em outro estudo, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2013) visaram avaliar a compreensão de leitura de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, a partir do Teste *Cloze*, e compararam tal habilidade com a medida de inteligência verbal, por meio do WISC-III. Para tanto, participaram do estudo 565 alunos de escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Concluiu-se que a maior parte dos alunos apresentou nível adequado de compreensão de leitura, sendo que as meninas tiveram desempenho superior ao dos meninos. Quanto ao quociente

intelectual verbal, a maior parte se encontrou entre os níveis médio, inferior, médio e médio superior, não sendo encontrada diferença quanto ao gênero, nessa variável. Por fim, uma comparação entre as duas medidas apontou existir correlação positiva e significativa entre compreensão leitora e inteligência verbal.

Em pesquisa realizada por Sodoyama e Sodoyama (2013), pretendeu-se avaliar a compreensão textual de 25 alunos da 4ª série da rede municipal da cidade de Catalão (GO), por meio do teste *Cloze*. Foi observado que da amostra total, 88% se encontrava no nível de compreensão denominado frustração, 8% no instrucional e 4% no independente, mostrando assim que a maioria dos alunos não apresentava as habilidades mínimas necessárias para compreender com satisfação um texto lido.

Buscando avaliar o nível de compreensão de leitura e o processo inferencial, Oliveira e Silveira (2014) realizaram um estudo com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de Maceió (AL). A amostra foi composta por 67 estudantes da rede pública e 111 da rede particular, contudo, devido à diferença de amostragem, não foi feita uma análise comparativa entre os dois tipos de escolas. Como instrumentos avaliativos foram usados: a) teste de compreensão com questões de múltipla escolha (TCQME), em que foram apresentados dois textos e 10 questões sobre os mesmos; b) questionário pós-teste, ou seja, uma autoavaliação do estudante quanto ao seu desempenho em compreensão leitora no primeiro instrumento e c) teste *Cloze*, com omissões no sétimo vocábulo. Ressalta-se ainda, que foram aplicados dois testes *Cloze*, um com a finalidade dos alunos compreenderem a execução da atividade e outro para dados da pesquisa.

De acordo com os resultados, ambos os grupos tiveram dificuldade para responder questões de múltipla escolha relacionadas a informações básicas do texto, bem como problemas na habilidade inferencial. Em relação ao teste *Cloze*, verificou-se que na amostra da rede pública, 50,73% preencheram as lacunas com palavras tidas como inaceitáveis, contra 35,80% da rede privada. Tais resultados mostraram pouca prática dos alunos da rede pública com elementos textuais básicos, como coesão e coerência, além de déficit em compreensão textual e inferência. Além disso, embora estudantes da rede privada tenham obtido um resultado um pouco melhor, demonstraram fazer pouco uso das estratégias satisfatórias de leitura, principalmente a inferencial (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2014).

Em pesquisa feita por Fonseca et al. (2015), objetivou-se avaliar a compreensão de leitura em alunos do 5º e 9º ano de uma escola pública do município de Catalão (GO). Utilizou-se a técnica de *Cloze* do tipo tradicional, com testes diferentes de acordo com o ano escolar. A amostra foi de 44 alunos, desses, 17 pertenciam ao 5º ano A, 14 ao 5º ano B e 13 ao 9º ano. Os resultados evidenciaram que média de acerto igual a 13,9 e 13,1, no que tange os alunos do 5º ano A e B, respectivamente, por sua vez, os escolares do 9º ano tiveram pontuação média de 12,7, sendo assim, verificou-se que, com uma exceção de um aluno do 5º ano, toda a amostra possui nível de compreensão de leitura do tipo frustração.

Faria et al. (2015) fizeram um estudo pretendendo visualizar o nível de compreensão de leitura de duas turmas (A e B) do 5º ano de uma escola municipal no estado de Goiás. Para tanto, foi utilizada a técnica de *Cloze*, com a temática do texto referente à disciplina de Ciências. A amostra foi composta de 31 alunos, sendo 17 estudantes da turma A e 14 da turma B. Foi constatado que a média de acertos para as turmas foi de 8,4 e 11,3, respectivamente, sendo que o número total de omissões presentes no texto correspondia a 50. Sendo assim, todos os alunos pertencentes a essa amostra se encontraram no nível de compreensão leitora classificado como frustração, isto é, o número de acertos foi inferior a 44%, indicando dificuldade dos escolares na habilidade de compreensão.

Outro estudo apresentado por Silvia et al. (2015) objetivou analisar a compreensão de leitura em 79 alunos do 6º ano de uma escola municipal, utilizando a técnica de *Cloze* em um texto da disciplina de Ciências, sendo a literal a forma de correção utilizada. Os resultados foram comparados entre as três turmas de 6º ano presentes na escola e permitiram mostrar que a maioria dos estudantes se encontrava no nível de compreensão considerado como frustração, com exceção de um aluno, que possuía nível instrucional.

Baliza e Silva (2015) avaliaram a compreensão de leitura de alunos de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo, por meio do Teste *Cloze* Básico. Constatou-se que todos os alunos obtiveram um resultado inferior à média de acertos, classificando-se no nível de compreensão de leitura de frustração. Foi encontrada uma diferença significativa quando comparado desempenho no teste e a idade dos alunos, sendo que os estudantes com 10 anos obtiveram maior média de pontuação em relação aos alunos de oito e nove anos.

Em relação ao gênero, não foram observadas diferenças significativas quanto ao desempenho.

Observa-se que foram encontrados 15 estudos a respeito da compreensão de leitura em estudantes do ensino fundamental, sendo que a sua maioria fez uso do teste *Cloze* como forma de avaliação. Os dados das pesquisas demonstraram uma relação entre as habilidades de compreensão de leitura com outras acadêmicas (leitura e escrita) e, conseqüentemente, com desempenho escolar. Além disso, há uma associação entre aquela variável e as habilidades cognitivas, principalmente com a compreensão verbal. No que tange a diferença por ano escolar, foi observado que alunos dos anos mais avançados possuem melhor nível de compreensão em leitura. Entretanto, de forma geral, verifica-se que até o presente momento não foram realizados trabalhos com o objetivo de investigar a associação entre estratégias de aprendizagem, inteligência, compreensão de leitura e estilos intelectuais.

Partindo do pressuposto de que os estilos intelectuais, inteligência, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura apresentam processos cognitivos em comum, tais como, atenção, memória e metacognição, e que cada construto tende a contribuir de forma ímpar para um bom desempenho escolar, considera-se haver uma necessidade de compreender se estas variáveis se correlacionam e, conseqüentemente, de que maneira determinam o rendimento escolar. Dessa forma, nos próximos capítulos serão apresentados os objetivos, o delineamento da pesquisa, os resultados, a discussão e as considerações finais deste trabalho.

6 OBJETIVOS

6.1 Objetivo geral

Investigar a relação existente entre os estilos intelectuais, raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura em estudantes da rede pública do ensino fundamental.

6.2 Objetivos específicos

1) Avaliar os estilos intelectuais, o raciocínio verbal, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura em estudantes da rede pública do ensino fundamental do norte do Paraná;

2) Averiguar as possíveis diferenças entre os anos escolares e os construtos aqui estudados;

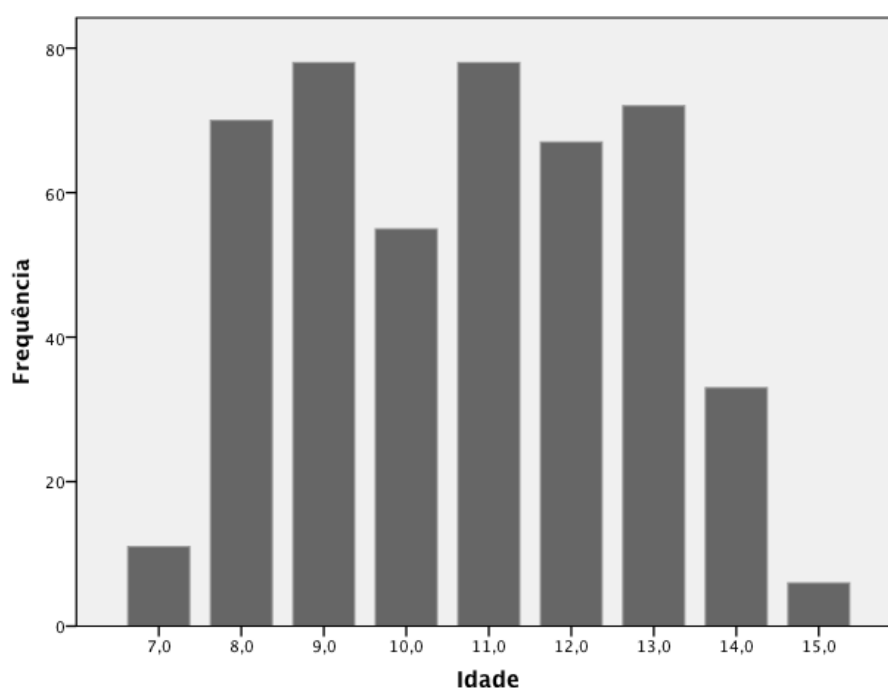
3) Buscar a relação entre os estilos intelectuais, o raciocínio verbal, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura.

7 MÉTODO

7.1 Participantes

Participaram da pesquisa 470 estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, provenientes de cinco escolas públicas de uma cidade do norte do Paraná, sendo dois colégios estaduais e três escolas municipais. Do total, 60,2% ($n=283$) eram do sexo feminino e 39,8% ($n=187$) do sexo masculino. A idade média dos alunos foi de 10,7 anos, sendo 7 anos a idade mínima e 15 anos a idade máxima. A Figura 1 abaixo apresenta a distribuição dos alunos por faixa etária.

Figura 1 - Distribuição da amostra por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora.

Como observado na Figura 1, a maioria dos alunos tinha 9 e 11 anos, em contrapartida, a amostra foi menos representada por estudantes de 7 e 15 anos. Na Tabela 1 abaixo é apresentada a distribuição de participantes por ano escolar.

Tabela 1 - Distribuição da amostra total por ano escolar

Ano escolar	F	%
2º	52	11,1
3º	60	12,8
4º	60	12,8
5º	51	10,9
6º	58	12,3
7º	61	13,0
8º	62	13,2
9º	66	14,0
TOTAL	470	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se verificar que, de acordo com a Tabela 1, que esta é, de forma geral, uma amostra homogênea, tendo mais representantes do 9º ano e menos representantes do 2º e 5º ano escolar.

7.2 Instrumentos

7.2.1 Inventário de Estilos de Pensamento (TSI-R2)

O Inventário de Estilos de Pensamentos (Thinking Styles Inventory- TSI) foi inicialmente desenvolvido por Sternberg e Wagner (1992), consistindo inicialmente de 104 itens que avaliavam 13 tipos de estilos intelectuais (legislativo, judicial, executivo, monárquico, hierárquico, oligárquico, anárquico, global, local, interno, externo, liberal e conservador (GONZÁLEZ-PIENDA et al., 2004). Ulteriormente, foi realizada uma revisão do inventário (TSI-R), por Sternberg, Wagner e Zhang (2003), de forma que passou a conter 65 itens divididos novamente entre 13 estilos da teoria do Autogoverno Mental de Sternberg, e dispostos em uma escala *likert* de sete pontos, sendo: “De jeito nenhum” (1 ponto), “Não muito bem” (2 pontos), “Um pouco” (3 pontos), “Bem de alguma forma” (4 pontos), “Bem” (5 pontos), “Muito bem” (6 pontos) e “Extremamente bem” (7 pontos) (ZHANG, 2011).

Posteriormente, Sternberg, Wagner e Zhang (2007) realizaram novamente a revisão do instrumento, sendo nomeado como Inventário de Estilos de Pensamento – Revisado II (TSI-R2), contendo também 65 itens e 13 dimensões (ZHANG, 2011). Os itens que compõem o fator legislativo são: 5, 10, 14, 32 e 49; o estilo executivo:

8, 11,12, 31, 39; judicial: 20, 23, 42, 51, 57; global: 7, 18, 38, 48, 61; local: 1, 6, 24, 44 e 62; liberal: 45, 53, 58, 64, 65; conservador: 13, 22, 26, 28 e 36; hierárquico: 4, 1, 33, 25, 56; monárquico: 2, 43, 50, 54, 60; oligárquico: 27, 29, 30, 52, 59; anárquico: 16, 21, 35, 40, 47; interno: 9, 15, 37, 55, 63; externo: 3, 17, 34, 41, 46 (ANEXO A). Ressalta-se que tal instrumento encontra-se em estudos de validade no Brasil. A Tabela 2 apresenta alguns itens de exemplo do Inventário de Estilos de Pensamento – Revisado II (TSI-R2).

Tabela 2 - Itens do Inventário de Estilos de Pensamento - Revisado II e seus respectivos estilos

Item	Afirmativa	Estilo
1	Eu prefiro lidar com problemas que exijam que eu preste atenção a muitos detalhes.	Local
2	Quando escrevo ou converso sobre ideias, prefiro focar em uma ideia de cada vez.	Monárquico
3	Quando começo uma tarefa, eu gosto de discutir junto com meus amigos e colegas.	Externo
4	Eu gosto de listar as coisas mais importantes que preciso fazer antes de começar a fazê-las.	Hierárquico
5	Quando encontro um problema, eu uso minhas próprias ideias e estratégias para resolvê-lo.	Legislativo
7	Eu tendo a prestar pouca atenção nos detalhes.	Global
8	Eu gosto de descobrir como resolver um problema seguindo certas regras.	Executivo
9	Eu gosto de controlar todas as fases de uma tarefa, sem ter que consultar outras pessoas.	Interno
13	Prefiro seguir regras ou maneiras prontas de fazer as coisas.	Conservador
16	Eu posso facilmente mudar de uma tarefa para outra, porque todas elas parecem-me ser igualmente importantes.	Anárquico
20	Eu gosto de situações em que eu possa comparar e avaliar formas diferentes de fazer as coisas.	Judicial
27	Ao discutir ou escrever sobre um tema, eu fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas.	Oligárquico
53	Quando eu enfrento um problema, eu prefiro tentar novas estratégias ou métodos para resolvê-lo.	Liberal

Fonte: Elaborada pela autora.

7.2.2 Escalas Wechsler de Inteligência Abreviada (WASI)

Em 1939, Wechsler criou a Escala Wechsler – Bellevue, com a finalidade de avaliar diversas funções e auxiliar no diagnóstico de transtornos emocionais ou danos cognitivos de uma pessoa. Atualmente é utilizada como forma de avaliar a inteligência, auxiliando na identificação de problemas de aprendizagem, déficit de

atenção, dentre outros. As publicações mais recentes desta bateria de avaliação de inteligência são: Escala de Inteligência Wechsler para Adultos – Terceira Edição (WAIS-III), destinado a pessoas a partir dos 16 anos; Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – Quarta Edição (WISC-IV), destinado a pessoas de seis a 16 anos e Escala de Inteligência Wechsler Abreviada (WASI), para pessoas de seis a 89 anos (WECHSLER, 2002, 2004, 2013, 2014).

De acordo com Paolo e Ryan (1993), em decorrência da pouca disponibilidade de tempo de realizar avaliações cognitivas em serviços de saúde, bem como condições diferenciadas de pacientes com lesões neurológicas e idosos, houve a necessidade de serem realizadas administrações reduzidas das escalas Wechsler. Dessa forma, a Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (Escala de Inteligência Wechsler Abreviada - WASI) foi desenvolvida com a finalidade de realizar uma avaliação da inteligência de maneira breve, mas confiável e que pudesse ser utilizada em diversos contextos, como clínico e psicoeducacional, por exemplo (YATES et al., 2006).

Segundo Wagner e Trentini (2010), os instrumentos de aplicação rápida são úteis para se investigar a capacidade cognitiva das pessoas, contudo, devem ser mais utilizados em situações específicas, tais como triagens, pesquisas e em situações cuja variável de inteligência seja um fator secundário. Da mesma forma como qualquer outro instrumento, é necessário que o profissional tenha conhecimento das propriedades psicométricas envolvidas, bem como qual o seu uso no contexto clínico.

O WASI foi adaptado para a versão brasileira por Yates, Heck e Trentini (WECHSLER, 2014). Sua administração deve ser realizada de maneira individual, podendo ser aplicada em pessoas de 6 a 89 anos, além disso, é composto por quatro subtestes: Vocabulário, Semelhanças, Cubos e Raciocínio Matricial. A soma das quatro provas permite calcular o quociente intelectual total (QIT) do indivíduo, por sua vez, a soma das provas de Vocabulário e Semelhanças verifica o QI Verbal e, por fim, os subtestes de Cubos e Raciocínio Matricial possibilitam o cálculo do QI de Execução (YATES et al., 2006). A partir da obtenção do QI, é definida a classificação do indivíduo no que tange a capacidade cognitiva geral, assim como nas habilidades cognitivas específicas (verbal e de execução), sendo elas: extremamente baixo (QI=69 ou abaixo), limítrofe (QI entre 70 e 79), médio inferior (QI entre 80 e 89), médio (QI entre 90 e 109), médio superior (QI entre 110 e 119),

superior (QI entre 120 a 129) e muito superior (QI=130 ou acima) (WECHSLER, 2013). Deve-se ressaltar que tal instrumento foi aprovado no Brasil pelo Conselho Federal de Psicologia no ano de 2014, e é editado no Brasil pela Pearson Clinical Brasil, sendo, portanto, um teste de uso privativo a psicólogos, com publicação proibida.

A prova de Vocabulário consta de quatro itens figurativos e 38 itens de palavras. Nesta prova, o avaliado deve dizer o que cada palavra significa, e tem por finalidade avaliar o nível de conhecimento de vocabulário, podendo ainda ser observadas as habilidades de memória de longo prazo, desenvolvimento linguístico e expressão da fala. Como exemplo de item que se assemelha à questão presente no teste, tem-se: “O que é um cachorro?”. Já o subteste Semelhanças busca identificar o que há de comum entre figuras nos quatro primeiros itens, e explicar o que há de semelhante entre objetos e conceitos nas questões seguintes. Assim, investiga compreensão verbal, formação de conceitos e ideias, bem como raciocínio, expressão e compreensão oral (YATES et al., 2006; WECHSLER, 2014). Como exemplo ilustrativo, cita-se: “O que há em comum entre pera e uva?”.

Por sua vez, no subteste dos cubos o avaliando deve construir até 13 modelos a partir de cubos coloridos, com tempo determinado a cada montagem. Tal prova busca medir a habilidade de analisar estímulos visuais abstratos, percepção e organização visual, coordenação visual e motora, dentre outros. Por fim, no raciocínio matricial são apresentadas figuras em que falta uma parte, de modo que o examinando deverá escolher dentre as cinco opções, aquela que completa a imagem. Tem por objetivo avaliar o raciocínio abstrato, processamento de informações visuais e inteligência fluida (YATES et al., 2006; WECHSLER, 2014). Dessa forma, tal instrumento se torna uma medida confiável de avaliação tanto em relação à inteligência cristalizada, avaliada principalmente pelos subtestes verbais, quanto pela inteligência fluida, investigada pelas provas de execução (WECHSLER, 2014).

7.2.3 Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)

Segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010), o EAVAP-EF foi desenvolvido por Boruchovitch e Santos (2004) e validado por Oliveira (2008) e tem

por finalidade avaliar as estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas) de crianças de 7 a 16 anos matriculados no ensino fundamental. Também visa auxiliar no diagnóstico de crianças com dificuldades de aprendizagem. O instrumento não possui limite de tempo, embora as autoras afirmem que sua aplicação leve entre 20 e 25 minutos, podendo ser tanto individual quanto coletiva.

O instrumento consta de um inventário com 31 questões, sendo os itens apresentados em uma escala *likert* de três pontos (sempre, às vezes, ou nunca). As respostas tidas como *sempre* recebem pontuação 2, *às vezes* recebem pontuação 1 e *nunca*, pontuação 0. O resultado do aluno pode ser comparado com um escore geral dos dados normativos ou ainda com a faixa etária do aluno. Ressalta-se que quanto maior a pontuação do estudante na escala, maior a probabilidade de ele ser um aluno estratégico (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

O estudo de normatização contou com uma amostra de 815 participantes, com idades entre 7 e 16 anos, tendo representantes do sexo masculino (48,5%) e feminino (51,3%), de escolas públicas (83%) e privadas (17%), dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A partir da análise fatorial foi possível constatar a presença de três fatores: Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, ou seja, baixa frequência de estratégias inadequadas de estudo, composto pelos itens: 3,7,8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30; Estratégias cognitivas: métodos de estudo mais simples para a aquisição de conhecimento, formado pelos itens: 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 20; e Estratégias metacognitivas: questões sobre o processo de aprendizagem do aluno, formado pelos itens: 6, 13, 18, 22, 27, 29, 31. Tal instrumento está baseado na teoria do processamento da informação, da Psicologia Cognitiva (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

Tal instrumento foi aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia em 2010, e editado no Brasil pela Pearson Clinical Brasil. Destaca-se, entretanto, que o teste não é classificado como de uso privativo dos psicólogos, podendo ser utilizado por outros profissionais da área da educação, como professores e psicopedagogos. A Tabela 3 abaixo apresenta alguns itens de exemplos contidos na EAVAP-EF.

Tabela 3 - Exemplo de itens do teste EAVAP-EF e sua respectiva subescala

Item	Pergunta	Tipo de estratégia
1	Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?	Cognitiva
2	Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	Metacognitiva
3	Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?	Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais

Fonte: Elaborada pela autora.

7.2.4 Teste de Cloze

Segundo Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009), Wilson Taylor criou em 1956 a técnica conhecida como *Cloze*, que consistia em um texto de 250 palavras, no qual eram omitidos todos os quintos vocábulos do mesmo, e demonstrava a relação que o leitor possuía com o texto. Para Santos (2004), a maioria das pesquisas faz uso dessa regra, contudo, existem outras formas de se estruturar o texto de *Cloze*, tais como substituir a palavra omitida por um traço de tamanho igual ou semelhante ao do vocábulo original. Ela se mostra mais eficaz que provas de compreensão de texto em formato de questão, já que nesse tipo de atividade o aluno pode ter apenas uma estratégia adequada para responder as perguntas (BITAR, 1989).

O *Cloze* apresenta algumas variações, dentre elas estão: *Cloze* lexical, em que são omitidos os elementos lexicais; *Cloze* gramatical, no qual são ocultados os itens relacionais do texto; *Cloze* de múltipla escolha, em que são disponibilizadas lacunas com diversas alternativas de respostas, a partir da qual o aluno deve escolher aquela que julgar correta; *Cloze* cumulativo, no qual é excluída sistematicamente uma única palavra e esta será substituída por outra sem sentido e, a partir de então, o aluno deverá identificar qual a palavra correta (BITAR, 1989; SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Boruchovitch, Santos e Oliveira (2007) encontraram dois tipos de correção e pontuação para o teste *Cloze*, a literal e a sinônima. A correção literal pontua como acerto o preenchimento correto (inclusive grafia e acentuação) da palavra excluída, por sua vez, na correção sinônima se aceita como acerto não apenas a palavra omitida, mas também semelhantes a ela (sinônimos). É atribuído 1 ponto para cada acerto e 0 para o erro, de forma que a pontuação total é resultante da soma dos

acertos. Santos e Oliveira (2010) ressaltam ainda que, apesar de ser um instrumento simples, deve ser utilizado de forma criteriosa, a fim de evitar problemas referentes à correção e ao diagnóstico incorreto.

De acordo com Boruchovitch, Santos e Oliveira (2007), Bormuth (1968) propôs uma classificação de três níveis de compreensão de leitura, com base no *Cloze*: nível de frustração, com pontuação de até 44% de acertos, demonstrando pouca habilidade de abstração; nível instrucional, em que o percentual de acertos varia de 44,1% a 57%, com uma capacidade de abstração considerada suficiente; e, por fim, tem-se o nível independente, quando o leitor possui um percentual de acertos acima de 57%, indicando habilidade de compreensão criativa e autônoma. Pode-se, portanto, dizer que o teste *Cloze* tem sido utilizado como uma medida confiável para avaliar e intervir na compreensão de leitura, em todas as etapas da escolarização.

O teste de *Cloze* usado nesse trabalho é nomeado de *A princesa e o fantasma* (SANTOS, 2005), realizado no formato tradicional, composto por 113 palavras e 15 omissões no total e foi aplicado em toda a amostra do ensino fundamental. Segue a seguir uma frase ilustrativa do texto no formato *Cloze* utilizado nessa pesquisa: “Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por ___ fantasma que vivia escondido ___.” (Trecho do texto “A princesa e o fantasma”).

7.3 Procedimento de coleta de dados

Primeiramente foi realizado o contato com as escolas participantes, com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa, bem como os objetivos e a relevância do mesmo. Em seguida, foi entregue a Declaração de Concordância dos Serviços e/ou de Instituição Coparticipante, e o pedido de autorização à Secretaria de Educação da cidade em que a pesquisa ocorreu. O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UEL) da Universidade Estadual de Londrina, segundo normas da Resolução 466/12 e complementares, sendo registrado e aprovado sob o nº de parecer 5231/2015 (ANEXO A).

Os pais ou responsáveis pelos alunos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a pesquisa com os mesmos (ANEXO

B). A coleta dos dados foi feita de forma coletiva para os seguintes instrumentos: TSI-R2, EAVAP-EF e Teste *Cloze*, sendo esses aplicados na própria sala de aula e com a presença dos professores. Por sua vez, a WASI foi aplicada de forma individual em uma amostra aleatória de 45 alunos, sendo esses escolhidos pelas instituições participantes ou pela avaliadora. No que se refere ao WASI, deve-se ressaltar que só foi aplicada a Escala Verbal, para atingir os objetivos dessa pesquisa. Os horários das coletas foram agendados com as escolas, a fim de que ela interferisse o mínimo possível na rotina escolar. Além disso, todas as aplicações foram feitas em locais cedidos pela escola. Em seguida, os dados da coleta foram organizados em planilha e submetidos à análise estatística descritiva e inferencial.

8 RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilha *Excel*® e submetidos ao método de análise e estatística descritiva e inferencial a partir do programa IBM SPSS *Statistics for Windows*®, versão 22.0. Os resultados a seguir serão apresentados por ordem dos objetivos específicos. No que diz respeito ao primeiro objetivo, qual seja, *avaliar os estilos intelectuais, o raciocínio verbal, as estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura em estudantes da rede pública do ensino fundamental do norte do Paraná*, foram analisados descritivamente os resultados do Inventário de Estilo de Pensamento – Revisado II (TSI-RS), do QI Verbal, da Escala de Estratégias de Aprendizagem para o ensino fundamental (EAVAP) e do teste *Cloze*. A Tabela 4 apresenta, a seguir, a média de pontos, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima no Inventário de Estilos de Pensamento – Revisado II (TSI-R2).

Tabela 4 - Média de pontos, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima nas subescalas do TSI-R2

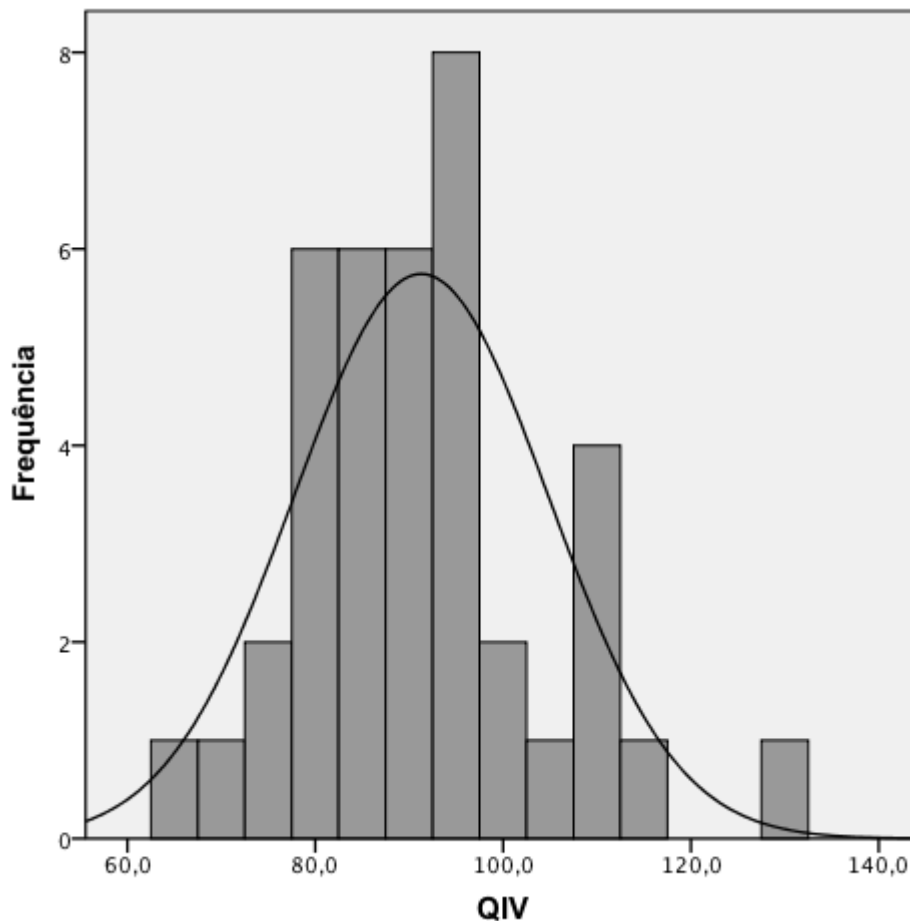
Subescalas	Média	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Legislativo	24,00	6,27	6	35
Executivo	23,09	6,05	7	35
Judicial	22,21	6,40	5	35
Global	20,11	5,48	5	35
Local	20,76	6,06	5	35
Liberal	22,64	6,48	5	35
Conservador	21,74	6,54	5	35
Hierárquico	20,50	6,54	5	35
Monárquico	24,88	6,06	8	35
Oligárquico	21,22	6,62	5	35
Anárquico	20,90	5,88	5	35
Interno	21,98	5,94	5	35
Externo	23,50	6,4	5	35

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, a amostra total apresentou maiores médias nas subescalas legislativo ($M=24,00$; $DP=6,27$) e monárquico ($M=24,88$; $DP=6,06$), e teve menores pontuações nas subescalas global ($M=20,11$; $DP=5,48$), local ($M=20,76$; $DP=6,06$), hierárquico ($M=20,50$; $DP=6,54$) e anárquico ($M=20,90$; $DP=5,88$). A Figura 2 abaixo representa a distribuição da

amostra quanto à pontuação no QI Verbal avaliado por meio da Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI).

Figura 2 - Distribuição da amostra quanto à pontuação do QI Verbal



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se na Figura 2 que a média do QI Verbal foi de 91, 28 ($DP=13, 53$). Dessa forma, a maior parte da amostra apresentou um quociente intelectual, no que tange o raciocínio verbal, equivalente à classificação Média. Além disso, a pontuação mínima obtida por estes alunos foi de 65 (Extremamente baixo) e a máxima de 131 (Muito Superior). Na Tabela 5, abaixo, são apresentadas a média, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima em relação a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF).

Tabela 5 - Média, percentil, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima nas subescalas da EAVAP-EF

Subescalas	Média	Percentil	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Ausência De Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	15,60	45	4,94	3	36
Cognitiva	8,64	30	3,96	1	22
Metacognitiva	9,42	40	2,37	0	23
Pontuação Geral	33,64	35	7,69	13	58

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 5 expõe os resultados da amostra total na EAVAP-EF. Para levantar o percentil e a classificação dos participantes, recorreu-se às Tabelas de Normas Gerais da EVAP-EF, dispostos no manual de aplicação e interpretação do instrumento. Pode-se observar que os participantes apresentaram melhor desempenho em ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais ($M=15,60$; $DP=4,94$) e em estratégias metacognitivas ($M=9,42$; $DP=2,37$), por sua vez, obtiveram um desempenho menor em estratégias cognitivas ($M=8,64$; $DP=3,96$) e em pontuação geral ($M=33,64$; $DP=7,69$). Dessa forma, pode-se inferir que os alunos utilizam mais estratégias de autorregulação de aprendizagem e fazem pouco uso de estratégias inadequadas de estudo. Por sua vez, recorrem com menor frequência a estratégias cognitivas.

No que se refere à pontuação dos participantes no teste Cloze, constatou-se que estes obtiveram média de pontos igual a 10,27 ($DP=2,57$), sendo a pontuação mínima 0 e máxima 14. Assim sendo, de forma geral, a amostra pesquisada obteve um nível de compreensão de leitura considerado como independente (BORMUTH, 1968; BORUCHOVITCH; SANTOS; OLIVEIRA, 2007).

Em relação ao segundo objetivo dessa pesquisa, qual seja, *averiguar as possíveis diferenças entre os anos escolares e os estilos intelectuais, raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura*, recorreu-se à Análise de Variância (ANOVA). No que diz respeito aos estilos intelectuais, foram encontradas diferenças significativas entre os anos escolares em todas as subescalas do TSI-R2. A seguir, nas Tabelas 6 a 18, são apresentadas a média da

pontuação dos participantes, a relação entre anos escolares e as diferenças significativas para os estilos intelectuais.

Tabela 6 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual legislativo

Ano	M	p
2º	25,5	0,41
8º	21,9	
3º	25,8	0,12
8º	21,9	

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao estilo legislativo, foi possível observar diferença significativa considerando $F(7,467)=2,430$, $p=0,019$. A Tabela 6 revela em que ano a diferença é estatisticamente significativa na referida escala, por meio do post-hoc de *Tuckey*. Pode-se averiguar, portanto, que os alunos do 2º ($M=25,5$) e 3º anos ($M=25,8$) obtiveram uma pontuação média superior aos alunos do 8º ano ($M=21,9$), quanto ao estilo legislativo, mostrando tendência a utilizarem mais esse estilo.

Tabela 7 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual executivo

Ano	M	P
2º	26,01	
7º	21,98	0,004
8º	20,12	0,000
9º	19,60	0,000
3º	25,73	
7º	21,98	0,007
8º	20,12	0,000
9º	19,60	0,000
4º	24,16	
8º	20,12	0,002
9º	19,60	0,000
5º	23,82	
8º	20,12	0,013
9º	19,60	0,002
6º	24,32	
8º	20,12	0,001
9º	19,60	0,000

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 7 apresenta as diferenças significativas, considerando $F(7,467)=11,091$, $p=0,000$, em relação ao estilo executivo e os anos escolares. Pode-se observar que foram encontradas relações expressivas do 2º ($M=26,01$) e 3º anos ($M=25,73$) com estudantes do 7º ($M=21,98$), 8º ($M=20,12$) e 9º ($M=19,60$) anos e dos 4º ($M=24,16$), 5º ($M=23,82$) e 6º ($M=24,32$) anos somente com 8º e 9º anos. Estes dados indicam que os participantes do 2º, 3º, 4º, 5º e 6º anos obtiveram pontuações médias maiores que os alunos do 7º, 8º e 9º ano, e que os primeiros tem tendência a utilizar mais o estilo executivo para resolver problemas, do que o segundo grupo.

Tabela 8 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual judicial

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
3º	24,03	
8º	19,90	0,07
6º	24,86	
7º	21,00	0,019
8º	19,90	0.000
9º	20,83	0.009

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se verifica na Tabela 8, diferenças significativas também foram constatadas com o estilo judicial, considerando $F(7,467)=4,294$, $p=0,000$. Segundo os resultados, o 3º ano ($M=24,03$) apresentou pontuação significativamente maior em relação ao 8º ano ($M=19,90$), já o 6º ano ($M=24,86$) teve escore superior para com os 7º ($M=21,00$), 8º ($M=19,90$) e 9º ($M=20,83$) anos, indicando assim, que 3º e 6º anos possuem maior disposição a apresentar o estilo judicial, em relação aos demais.

Tabela 9 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual global

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
3º	22,25	
2º	18,44	0,005
7º	19,04	0,024
8º	19,22	0,040
9º	18,71	0,006
5º	21,92	
2º	18,44	0.023
9º	19,71	0,030

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 9 ilustra diferenças significativas (considerando $F(7,467)= 4,449$, $p=0,000$) encontradas para o estilo global. Observa-se que estudantes do 3º ano ($M=22,25$) apresentaram escore superior ao 2º ($M=18,44$), 7º ($M=19,04$), 8º ($M=19,22$) e 9º anos ($M=18,71$), da mesma forma, 5º ano ($M=21,92$) teve pontuação superior ao 2º ($M=18,44$) e 9º anos ($M=18,71$). Tais dados indicam que alunos do 3º e 5º anos fazem mais uso do estilo global.

Tabela 10 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual local

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
2º	23,11	
8º	18,37	0,001
9º	18,87	0,003
3º	23,28	
8º	18,37	0,000
9º	18,87	0,001

Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto ao estilo local, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas, considerando $F(7,467)=5,447$, $p=0,000$, quanto ao 2º ($M=23,11$) e o 3º anos ($M=23,28$), em relação ao 8º ($M=18,37$) e 9º anos ($M=18,87$). Tais dados mostram que 2º e 3º anos tem disposição a usar mais o estilo local do que os últimos anos avaliados.

Tabela 11 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual liberal

Ano	<i>M</i>	<i>P</i>
3º	25,20	
8º	20,27	0,001
9º	20,56	0,001
5º	24,56	
8º	20,27	0,008
9º	20,56	0,016
6º	24,01	
8º	20,27	0,027
9º	20,56	0,050

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 11 mostra as diferenças entre grupos para o estilo liberal, considerando $F(7,467)= 4,927$, $p=0,000$. Pode-se analisar que estudantes do 3º ($M=25,20$), 5º ($M=24,56$) e 6º ($M=24,01$) anos pontuaram mais nesse estilo e, portanto, tem predisposição a serem mais liberais do que estudantes do 8º ($M=20,27$) e 9º anos ($M=20,56$).

Tabela 12 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual conservador

Ano	<i>M</i>	<i>P</i>
2º	23,48	
8º	18,18	0,001
9º	19,30	0,000
3º	24,05	
8º	18,18	0,001
9º	19,30	0,000
4º	22,44	
9º	19,30	0,004
5º	22,60	
9º	19,30	0,004
6º	23,79	
8º	18,18	0,002
9º	19,30	0,000

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 12 indica a média de pontuações entre os anos escolares, com diferenças significativas em relação ao estilo conservador, considerando $F(7,467)= 7,410$, $p=0,000$. Pode-se averiguar que alunos do 2º ($M=23,48$), 3º ($M=24,05$) e 6º ($M=23,79$) anos possuem maior escore que o 8º ($M=18,18$) e 9º anos ($M=19,30$), ao passo que 4º ($M=22,44$) e 5º anos ($M=22,60$) se diferenciam com pontuações superiores somente com o 9º ano. Assim sendo, estudantes do 2º ao 6º anos têm mais tendência a serem conservadores no modo de pensar e resolver problemas.

Tabela 13 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual hierárquico

Ano		M	p
2º		21,73	
	9º	17,72	0,017
3º		23,11	
	7º	19,54	0,049
	8º	18,74	0,004
	9º	17,72	0,000
4º		22,05	
	9º	17,72	0,004
6º		21,37	
	9º	17,72	0,032

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 13 apresenta as diferenças relevantes para o estilo hierárquico, levando em conta $F(7,467) = 5,056$, $p = 0,000$. Constata-se que os participantes do 2º ($M = 21,73$), 4º ($M = 22,05$) e 6º ($M = 21,37$) anos possuem uma média de pontuação superior aos alunos do 9º ano. Ademais, estudantes do 3º ano ($M = 23,11$) apresentaram diferença significativa, com pontuação maior que 7º ($M = 19,54$), 8º ($M = 18,74$) e 9º anos ($M = 17,72$). Estes dados indicam que alunos do 2º, 3º, 4º e 6º anos são mais hierárquicos no seu modo de pensar e agir, em relação aos demais.

Tabela 14 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual monárquico

Ano		M	P
2º		27,55	
	7º	23,45	0,005
	8º	22,87	0,000
	9º	22,00	0,000
3º		27,15	
	7º	23,45	0,012
	8º	22,87	0,000
	9º	22,00	0,001
4º		25,61	
	8º	22,87	0,016
5º		25,64	
	8º	22,87	0,022
6º		25,56	
	8º	22,87	0,019

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 14 expõe as diferenças entre grupos para o estilo monárquico, com base em $F(7,467)= 7,082$, $p=0,000$. Verifica-se que o 2º ($M=27,55$) e 3º anos ($M=27,15$) possuem média maior em comparação ao 7º ($M=23,45$), 8º ($M=22,87$) e 9º anos ($M=22,00$) para tal subescala, ao passo que 4º ($M=25,61$), 5º ($M=25,64$) e 6º ($M=25,56$) anos só tiveram escore maior em relação ao 8º ano ($M=22,87$). Assim sendo, os participantes do 2º ao 6º anos têm disposição a apresentarem um estilo de pensamento mais monárquico.

Tabela 15 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual oligárquico

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
3º	24,76	
2º	19,71	0,001
4º	20,46	0,007
7º	20,86	0,020
8º	18,69	0,000
9º	20,25	0,002
5º	22,62	
8º	18,69	0,027
6º	22,62	
8º	18,69	0,019

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na Tabela 15, pode-se averiguar as diferenças estatísticas para a subescala oligárquica, considerando $F(7,467)= 5,512$, $p=0,000$. Assim, o 3º ano ($M=24,76$) apresentou resultados superiores em relação ao 2º ($M=19,71$), 4º ($M=20,46$), 7º ($M=20,86$), 8º ($M=18,69$) e 9º anos ($M=20,25$), ao passo que o 5º ($M=22,62$) e o 6º ano ($M=22,62$) tiveram pontuações mais elevadas em relação ao 8º ano ($M=18,69$). Esses resultados sugerem que 3º, 5º e 6º anos são mais oligárquicos que os demais.

Tabela 16 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual anárquico

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
3 ^o	23,26	
2 ^o	19,53	0,014
8 ^o	18,53	0,000
9 ^o	19,09	0,001
5 ^o	22,31	
8 ^o	18,53	0,012
6 ^o	22,06	
8 ^o	18,53	0,017

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao estilo anárquico, diferenças expressivas foram encontradas, como exposto na Tabela 16, considerando $F(7,467) = 5,294$, $p=0,000$. Observa-se que o 3^o ano ($M=23,26$) possui maior pontuação em comparação ao 2^o ($M=19,53$), 8^o ($M=18,53$) e 9^o anos ($M=19,09$), e que 5^o ($M=22,31$) e 6^o ($M=22,06$) anos tem maior pontuação quanto ao 8^o ano ($M=18,53$), indicando, portanto, que 3^o, 5^o e 6^o anos têm maior tendência a possuir o estilo anárquico.

Tabela 17 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual interno

Ano	<i>M</i>	<i>p</i>
2 ^o	23,46	
9 ^o	19,90	0,023
3 ^o	23,15	
9 ^o	19,90	0,039
4 ^o	23,38	
9 ^o	19,90	0,020
6 ^o	23,29	
9 ^o	19,90	0,028

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 17 aponta os resultados significativos no que tange o estilo interno, considerando $F(7,467) = 4,097$, $p=0,000$. Tais dados mostram que 2^o ($M=23,46$), 3^o ($M=23,15$), 4^o ($M=23,38$) e 6^o ($M=23,29$) anos apresentaram pontuações mais

elevadas somente em relação ao 9º ano ($M=19,90$), sugerindo, então, que os primeiros anos têm mais disposição a terem um estilo intelectual interno.

Tabela 18 - Média de pontos e diferenças por ano escolar na pontuação da subescala de estilo intelectual externo

Ano	<i>M</i>	<i>P</i>
3º	24,05	
8º	21,08	0,034
9º	20,87	0,016
4º	24,52	
8º	21,08	0,049
9º	20,87	0,024
5º	25,19	
8º	21,08	0,011
9º	20,87	0,005
6º	25,82	
8º	21,08	0,001
9º	20,87	0,000

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, no que se refere ao estilo intelectual externo, analisado a partir da Tabela 18 e com base em $F(7,467)= 5,397$, $p=0,000$, identificou-se que estudantes do 3º ($M=24,05$), 4º ($M=24,52$), 5º ($M=25,19$) e 6º anos ($M= 25,82$) obtiveram escores maiores em relação ao 8º ($M=21,08$) e 9º ($M=20,87$) anos. Sendo assim, os primeiros demonstram utilizar mais o estilo externo do que os últimos. Na sequência, na Tabela 19, são mostrados os resultados significativos em relação ao raciocínio verbal.

Tabela 19 - Média de pontuação e diferenças estatisticamente significativas entre os anos escolares para raciocínio verbal

Ano	<i>M</i>	<i>P</i>
5º	104,80	0,034
7º	78,80	

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da Tabela 19, pode-se verificar que foram encontradas diferenças significativas entre o 5º e o 7º ano escolar, considerando $F(7,467)= 2,419$, $p=0,042$,

quanto ao raciocínio verbal. Tais dados mostram que os alunos do 5º ano ($M=104,80$) obtiveram um quociente intelectual verbal (QIV) superior aos estudantes do 7º ano ($M=78,80$), assim sendo, enquanto os primeiros apresentaram classificação dentro da média, os segundos obtiveram classificação limítrofe para o raciocínio verbal. Contudo, deve-se ressaltar que a amostra para o raciocínio verbal foi restrita a 5 alunos por ano escolar não representando, portanto, toda a amostra. Além disso, foi feita de maneira aleatória, por professores e pesquisadora, não havendo controle sobre o desempenho dos alunos que estavam respondendo a este instrumento.

A Tabela 20, a seguir, apresenta as diferenças significativas entre os anos escolares, obtidas nas subescalas da EAVAP-EF.

Tabela 20 – Media de pontuação e diferenças estatisticamente significativas entre anos escolares para estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais

Subescala	Ano	<i>M</i>	<i>P</i>
Estratégias cognitivas	3º	10,37	
	4º	7,66	0,004
	5º	7,62	0,006
Estratégias metacognitivas	9º	10,10	
	3º	8,56	0,021
	4º	8,71	0,006
Ausência de Estratégias Metacognitivas disfuncionais	4º	17,61	
	7º	14,22	0,003
	8º	14,80	0,020
	9º	14,19	0,002
	6º	17,62	
	7º	14,22	0,003
	8º	14,80	0,022
	9º	14,19	0,000

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Tabela 20, no que se refere às Estratégias Cognitivas, foi identificado que os estudantes de 3º ano ($M=10,37$) obtiveram pontuação superior aos alunos do 4º ($M=7,66$) e 5º ano ($M=7,62$), indicando tendência dos primeiros a utilizarem mais estratégias cognitivas. No que diz respeito às Estratégias

Metacognitivas, observou-se que alunos do 9º ano ($M=10,10$) tendem a utilizar mais estratégias metacognitivas do que estudantes do 3º ($M=8,56$) e 4º anos ($M=8,71$).

Por fim, no que tange a Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, foram constatadas diferenças significativas do 4º ($M=17,61$) e 6º anos ($M=17,62$) em relação ao 7º ($M=14,22$), 8º ($M=14,80$) e 9º anos ($M=14,19$). Dessa forma, alunos do 4º e 6º anos têm mais predisposição a não usarem estratégias metacognitivas não funcionais. Considerando $F(7,467)=4,958$, $p=0,000$, para Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, $F(7,467)=2,984$, $p=0,005$ para Estratégias Cognitivas e $F(7,467)=3,231$, $p=0,002$ para Estratégias Metacognitivas. A Tabela 21, abaixo, mostra as diferenças significativamente encontradas entre os anos escolares para o teste *Cloze*.

Tabela 21 - Média de pontuação e diferenças estatisticamente significativas entre os anos escolares para o teste *Cloze*

Ano	M	P
2º	7,16	
3º	8,72	0,029
4º	9,08	0,003
5º	11,14	0,000
6º	10,89	0,000
7º	10,55	0,000
8º	11,61	0,000
9º	11,44	0,000
3º	8,72	
5º	11,14	0,000
6º	10,89	0,000
7º	10,55	0,000
8º	11,61	0,000
9º	11,44	0,000
4º	9,08	
5º	11,14	0,000
6º	10,89	0,001
7º	10,55	0,017
8º	11,61	0,000
9º	11,44	0,000

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 21 indica a diferença de desempenho apresentada pelos alunos do ensino fundamental concernente ao teste *Cloze*, considerando $F(7,467)=23,252$,

$p=0,000$. Verifica-se que os estudantes do 2º ($M=7,16$), 3º ($M=8,72$) e 4º anos ($M=9,08$) obtiveram pontuações médias inferiores em relação ao 5º ($M=11,14$), 6º ($M=10,89$), 7º ($M=10,55$), 8º ($M=11,61$) e 9º anos ($M=11,44$), mostrando, portanto, que os primeiros têm um nível de compreensão de leitura mais baixo que os estudantes de séries mais avançadas.

Para atender o terceiro objetivo, que abarca *buscar a relação entre os estilos intelectuais, o raciocínio verbal, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura*, usou-se a correlação de Person. Nessa direção, inicialmente serão expostos os resultados estatisticamente significativos ($p<0,001$) das correlações encontradas entre as variáveis de estilos intelectuais, avaliado pelo TSI-R2 e o raciocínio verbal, aferido a partir da WASI. Em relação a essas variáveis, verificou-se que o QI verbal apresentou correlação estatisticamente significativa, porém negativa, com o estilo intelectual conservador ($r= -0,333$; $p<0,001$), indicando que quanto melhor o nível de raciocínio verbal de um estudante, menos conservador ele tende a ser na execução das suas atividades.

O estudo também buscou a relação entre as variáveis de estilos intelectuais e as estratégias de aprendizagem. A Tabela 22 apresenta os resultados estatisticamente significativos entre o TSI-R2 e a EAVAP-EF, considerando $p<0,001$.

Tabela 22 - Resultados estatisticamente significativos da correlação entre Inventário de Estilos de Pensamento - Revisado II e Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem

Subescalas	Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	Estratégias Cognitivas	Estratégias Metacognitivas	Pontuação Geral
		<i>R</i>		
Legislativo		0,242	0,142	0,254
Executivo	0,298	0,279		0,347
Judicial	0,311	0,344	0,133	0,419
Global	0,170	0,188		0,238
Local	0,248	0,343		0,369
Liberal	0,193	0,243		0,261
Conservador	0,198	0,229		0,258
Hierárquico	0,333	0,404		0,432
Monárquico	0,265	0,228	0,110	0,331
Oligárquico		0,194	0,093	0,187
Anárquico	0,169	0,200		0,203
Interno	0,209	0,226		0,241
Externo		0,165		0,179

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 22 mostra que, no que se refere à subescala *Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais*, foram encontradas correlações significativas e positivas com todos os estilos intelectuais, com exceção dos estilos legislativo, oligárquico, externo. As maiores correlações foram obtidas com o estilo judicial ($r= 0,311$; $p<0,001$) e o hierárquico ($r=0,333$; $p<0,001$), e as menores foram encontradas com os estilos: global ($r= 0, 170$; $p<0,001$), liberal ($r= 0, 193$; $p<0,001$), conservador ($r= 0,198$; $p<0,001$) e anárquico ($r= 0,169$; $p<0,001$), sendo essas de baixa magnitude, quase nula.

Quanto à subescala *Estratégias Cognitivas*, os dados apontaram para correlações significativas entre todos os estilos. Contudo, para os estilos global ($r=0,188$; $p<0,001$), oligárquico ($r=0,195$; $p<0,001$) e externo ($r=0,165$; $p<0,001$), as correlações são de baixa magnitude, quase nula. No que tange as Estratégias Metacognitivas, foram obtidas correlações com os estilos legislativo ($r=0,142$, $p<0,001$), judicial ($r=0, 133$; $p<0,001$), monárquico ($r=0, 017$; $p<0,001$) e oligárquico ($r=0,046$; $p<0,001$), contudo, essas são de baixa magnitude, quase nula. Em relação à *Pontuação Geral* da escala, foram identificadas correlações estatisticamente significativas entre todos os estilos, sendo que para o externo ($r= 0, 179$; $p<0,001$), foi de baixa magnitude, quase nula.

Também foram investigadas as relações estatisticamente significativas entre as variáveis de estilos intelectuais e a compreensão de leitura, considerando $p<0,001$. Esses dados serão analisados na Tabela 23.

Tabela 23 - Resultados estatisticamente significativos da correlação entre Inventário de Estilos de Pensamento – Revisado II e o Teste *Cloze*

Subescalas	Teste <i>Cloze</i>
	<i>R</i>
Executivo	- 0,113
Local	- 0,192
Conservador	- 0,151
Anárquico	- 0,103

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram identificadas correlações estatisticamente significativas, porém negativas, de baixa magnitude, quase nula, entre o teste *Cloze* e os estilos executivos ($r= -0,113$; $p<0,001$), local ($r= -0,192$; $p<0,001$), conservador ($r= -0,151$; $p<0,001$) e anárquico ($r= -0,103$; $p<0,001$).

Ainda foram obtidas correlações entre o teste *Cloze* e a subescala de *Estratégias Metacognitivas* ($r=0,217$; $p<0,001$), mostrando que quanto maior o nível de compreensão em leitura de uma criança, mais consciente do seu processo de aprendizagem ela é. Também foi obtida relação entre o teste *Cloze* com o QI Verbal ($r= 0,528$; $p<0,001$), mostrando que quanto mais elevado é o raciocínio verbal de uma pessoa, melhor é seu nível de compreensão textual.

Por fim, foi obtida uma correlação entre o QI verbal e a subescala *Estratégias Metacognitivas* ($r = 0,347$; $p<0.001$) do EAVAP-EF, indicando que quanto melhor a capacidade do aluno em resolver problemas verbais, mais consciência ele possui dos seus processos cognitivos e de aprendizagem. A partir da apresentação dos resultados feita até então, o próximo capítulo tem por objetivo discutir os dados com base na literatura especializada.

9 DISCUSSÃO

Tendo em vista os resultados apresentados anteriormente, este capítulo tem por finalidade discutir tais dados, com base na literatura, de acordo com a ordem dos objetivos expostos previamente. Assim sendo, inicialmente serão discutidos os resultados dos estilos intelectuais, raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura nos estudantes do 2º ao 9º ano do ensino fundamental.

No que tange o Inventário de Estilos Intelectuais – Revisado II (TSI-R2), considera-se que a amostra investigada obteve maior pontuação nas subescalas legislativo (M=24,00) e monárquico (M=24,88), indicando tendência desses alunos a preferirem realizar atividades da sua própria maneira, gostarem de problemas que não sejam pré-estruturados, além de se manterem motivados a um único objetivo, podendo menosprezar atividades ou informações que não condizem com suas metas (STERNBERG, 1990; STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999). Tal resultado se assemelha aos dados encontrados por Inácio (2016), em alunos do 2º ao 9º ano, uma vez que foram obtidas maiores pontuações nos estilos legislativo, monárquico, conservador e externo. Além disso, a mesma encontrou uma relação entre o estilo legislativo e o monárquico presente em alunos sem dificuldades escolares. Outros autores (GRIGORENKO; STERNBERG, 1997) acharam uma associação entre o estilo legislativo e o bom desempenho escolar.

Em relação ao QI Verbal avaliado pelo WASI, a amostra pesquisada obteve média de pontuação igual a 91, correspondendo, portanto, a classificação média. Deve-se levar em consideração que as classificações possíveis para os quocientes intelectuais são: extremamente baixo, limítrofe, médio inferior, médio, médio superior, superior e muito superior. O desempenho dos alunos nas provas de raciocínio verbal demonstra que, de forma geral, a amostra de 45 alunos possui habilidades satisfatórias em raciocínio verbal, sendo que essa engloba compreensão oral, expressão verbal, formação de conceitos, conhecimento de palavras, raciocínio abstrato e capacidade para adquirir, reter e recuperar informações (WECHSLER, 2013).

Na Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), os alunos demonstram fazer uso recorrente de estratégias metacognitivas (M=9,42) e fazer pouco uso de estratégias metacognitivas disfuncionais (M=15,60). Entretanto, não há indicadores de que eles

utilizem com grande frequência as estratégias cognitivas ($M=8,64$). Enquanto as estratégias metacognitivas envolvem planejamento, monitoramento e regulação do processo de aprendizagem por meio de definição de objetivos de estudo, monitoramento da compreensão da matéria e definição de estratégias de aprendizagem, as estratégias cognitivas possibilitam ao estudante aprender, lembrar e compreender determinada matéria, por meio de técnicas de ensaio, elaboração e organização (BORUCHOVITCH, SANTOS, 2006; DEMBO, 1994). Por sua vez, dentre as estratégias metacognitivas disfuncionais, estão métodos de estudo inadequados que tendem a interferir na aprendizagem, tais como alto nível de estresse e ansiedade, comer enquanto estuda, fazer tarefas enquanto vê televisão, desatenção durante a aula, dentre outras (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2004).

Tal resultado corrobora com Dembo (1994), de que os estudantes, de forma geral, utilizam poucas estratégias de aprendizagem, sendo observado nessa amostra, de maneira mais específica, pouco uso de estratégias cognitivas. Nesse sentido, outros autores (DEMBO, 2000; WEINSTEIN; UNDERWOOD, 1985) afirmam que estudantes que são efetivos na sua aprendizagem são aqueles que fazem uso de um número diversificado de estratégias de aprendizagem. Tais ideias são confirmadas pelas pesquisas de Lins, Araújo e Minervino (2011), que observaram que estudantes não repentes utilizam mais estratégias de aprendizagem.

Em relação às estratégias metacognitivas, alguns autores (GRILLO, 2003; RIBEIRO, 2003; STERNBERG, 2010) apontam que alunos com boa metacognição possuem processamentos de informações mais significativos e têm disposição a apresentarem melhor desempenho escolar, uma vez que a aprendizagem ocorre com consciência. Em contrapartida, estudantes com déficit na metacognição, além de apresentarem baixo rendimento escolar, têm dificuldades em usarem suas habilidades cognitivas, a fim de resolver uma atividade com mais qualidade.

Dessa forma, pode-se inferir que os estudantes da amostra investigada podem ter uma boa percepção da sua compreensão em relação à aprendizagem e dos conteúdos estudados, assim como possuem um bom conhecimento de suas habilidades, podendo usá-las de forma apropriada nos estudos, contudo, não fazem uso diversificado de estratégias cognitivas, que também é condizente com bom desempenho escolar e aprendizagem significativa. De acordo com Souza (2010), o

estudante só compreenderá a importância de utilizar diferentes abordagens de estudo quando entender sua relevância na aprendizagem.

Quanto ao teste de *Cloze*, considera-se que a média de pontos obtidos foi de 10,27, o que corresponde ao nível de compreensão de leitura independente. O resultado apresentado pela amostra permite afirmar que os estudantes tendem a identificar com facilidade as principais ideias do texto, têm disposição a possuir pensamento mais crítico, domínio da língua portuguesa, além de boa compreensão de leitura e melhor desempenho escolar (BORMUTH, 1968; BORUCHOVITCH, 2001; DEMBO, 2000; CUNHA; SANTOS, 2006; SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009). Além disso, este resultado corrobora com as habilidades esperadas pelos escolares do ensino fundamental na língua portuguesa no que tange os Parâmetros Curriculares Nacionais, tais como compreensão de texto, utilização de inferências, identificação dos aspectos mais importantes do texto e domínio da ortografia.

Concernente ao segundo objetivo desta pesquisa, qual seja, investigar as possíveis diferenças entre os anos escolares e os estilos intelectuais, raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura, será apresentado, inicialmente a discussão dos resultados referentes ao TSI-R2. Como exposto anteriormente, foram encontradas diferenças significativas entre os anos escolares para todas as subescalas do inventário, sendo elas: legislativo, executivo, judicial, global, local, liberal, conservador, hierárquico, monárquico, oligárquico, anárquico, interno e externo.

Uma análise detalhada dos resultados permite afirmar que, de forma geral, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre alunos do 2º ao 6º anos com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II (7º a 9º anos). Sendo que, os estilos executivo, monárquico e conservador foram predominantes do 2º aos 6º anos, o estilo externo, se mostrou presente em alunos do 3º aos 6º anos e o estilo legislativo foi mais pontuado somente no 2º e 3º anos. Ressalta-se, contudo, que não foi encontrado nenhum estudo, até o presente momento, que tivesse por finalidade analisar estas discrepâncias. Indicando, portanto, que dar continuidade a investigações com esse tema, é imprescindível para traçar o perfil dos estilos predominantes para cada ano escolar.

Dessa maneira, alunos do 2º ao 6º ano, tendem a apreciar mais atividades que lhes sejam familiares, bem como tarefas pré-estruturadas, que envolvam o

seguimento de regras e instruções definidas, além disso, têm predisposição a serem motivados a uma única meta. Já alunos do 3º ao 6º ano gostam de tarefas que possam ser realizadas em equipe. Contudo, alunos do 2º e 3º anos, apresentam uma predisposição a gostarem de resolver problemas do seu próprio jeito. O que se observa, portanto, é que ao longo dos anos escolares, os estudantes vão deixando de resolver tarefas da sua própria maneira, para fazerem de acordo com as instruções do professor. Tal resultado vai ao encontro com o exposto por Martínéz e Brufau (2010), de que as escolas tendem a incentivar alunos do estilo executivo, uma vez que esse se refere ao seguimento de regras e atividades estabelecidas pelo professor. Entretanto, as escolas não estimulam alunos criativos, que gostam de resolver problemas da sua própria maneira (STERNBERG, 1990; STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999), perfil que é coerente ao estilo legislativo. Outro ponto a ser observado é que, alunos mais novos tendem a serem mais conservadores e inflexíveis do que alunos mais velhos.

Outro dado a ser considerado é que, estudantes de 2º a 6º anos, no que tange as diferenças em determinados anos escolares, não tiveram uma preferência definida quanto aos estilos de uma mesma dimensão (função, forma, nível, área e tendência). Por exemplo, o 6º ano, quando comparado ao 8º ano, pontuou mais nos estilos monárquico, oligárquico e anárquico, pertencentes à dimensão função. Dessa maneira, podemos inferir que alguns anos escolares não apresentam um estilo predominante quanto a sua forma de pensar e resolver problemas para algumas situações. Em relação a isso, alguns autores (STERNBERG; GRIGORENKO, 1997; CANO-GARCIA; HUGHES, 2000) apontam que, os estilos intelectuais se desenvolvem ao longo da vida das pessoas e que dependem de um conjunto de fatores, tais como tipo de tarefa escolar e método de ensino e avaliação. Nesse sentido, estes alunos podem estar aprimorando seu autoconhecimento quanto à forma de pensar e executar as atividades escolares.

Diferenças entre os anos escolares também foram encontradas em relação ao raciocínio verbal. Foi observado que estudantes do 5º ano obtiveram QI verbal dentro da média (QI=104,80), ao passo que alunos do 7º ano alcançaram classificação limítrofe (QI=78,80) para essa habilidade. Isso demonstra que, enquanto os alunos do 5º ano possuem habilidades dentro do esperado para suas idades, no que se refere à capacidade de adquirir, reter e manipular conhecimento, bem como boa compreensão oral, raciocínio abstrato verbal e nível adequado de

vocabulário, estudantes do 7º ano podem apresentar problemas para essa habilidade cognitiva, o que pode ocasionar prejuízos de aprendizagem (WECHSLER, 2014). Contudo, deve-se ressaltar que só foram selecionados 5 estudantes de cada ano escolar, sendo a seleção feita de forma aleatória, sem verificar o desempenho escolar dos alunos, o que pode ter refletido na diferença entre os anos. Além disso, tal discrepância não é encontrada em dados da literatura, sendo assim, este resultado pode abranger características de determinado grupo da amostra, e não necessariamente representar todos os escolares. Sendo assim, tal discrepância representa mais um problema da amostra em questão, do que uma diferença de desempenho por ano escolar.

Quanto as Estratégias de Aprendizagem, foram constatadas diferenças significativas para todas as subescalas, com exceção para a pontuação geral. Assim, no que se refere às estratégias cognitivas, foi encontrado que o 3º ano (M=10,37) obteve pontuação superior aos estudantes do 4º (M=7,66) e 5º (M=7,62) anos, sugerindo, portanto que o primeiro utiliza com maior frequência abordagens diferenciadas de estudo, tais como grifar textos, fazer resumo, fazer perguntas e respostas sobre o conteúdo, dentre outros. No que tange as estratégias metacognitivas, foi identificado que estudantes do 9º ano (M=10,10) recorrem com mais frequência as estratégias de planejamento e monitoramento do que escolares do 3º (M=8,56) e 4º (M=8,71) anos. Por fim, alunos do 4º (M=17,61) e 6º (M=17,62) anos demonstraram não fazer uso de forma recorrente das estratégias metacognitivas disfuncionais, quando comparados a estudantes do 7º (M=14,22), 8º (M=14,80) e 9º (M=14,19) anos.

Tais dados corroboram as pesquisas de diversos estudos (LINS; ARAÚJO; MINERVINO, 2011; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011; MOREIRA, 2014) que apontaram que estudantes mais novos, no que diz respeito ao ano escolar, utilizam mais estratégias de aprendizagem. Contudo, estudantes do 9º ano também demonstram apresentar mais estratégias metacognitivas do que os anos anteriores. Dessa forma, os resultados vão ao encontro com o estudo de Sacco (2012), no que se refere à ausência de um aumento de estratégias de aprendizagem com o avanço dos anos escolares. Há uma indicação de que no início do processo de escolarização, os estudantes desenvolvem mais estratégias cognitivas, ao passo que ao final do ensino fundamental II, os alunos desenvolvem mais estratégias metacognitivas.

Diferenças estatísticas entre os anos escolares também foram observadas no que diz respeito ao teste *Cloze*. Foi verificado que alunos do 2º (M=7,16), 3º (M=8,72) e 4º anos (M=9,08), pontuaram menos que estudantes dos demais anos escolares, indicando que alunos dos anos iniciais possuem menor nível de compreensão de leitura, quando comparado aos demais estudantes. Salienta-se que não foi encontrado nenhum estudo, até o presente momento, que tivesse por finalidade comparar o nível de compreensão de leitura em estudantes do 2º ao 9º anos, uma vez que todos os trabalhos realizaram essa análise entre dois ou três anos escolares de uma etapa (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2013; PIOVEZAN; CASTRO, 2008), o que limita a comparação para esse período de escolarização. Contudo, esse resultado vai ao encontro com tais pesquisas, que apontam que estudantes de anos escolares mais avançados possuem melhor pontuação no teste *Cloze* (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2007; PIOVEZAN; CASTRO, 2008).

No que tange o terceiro objetivo, que pretendia buscar a relação entre os estilos intelectuais, o raciocínio verbal, as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura, foi observado que, o estilo conservador apresentou correlação significativa, porém negativa com o raciocínio verbal, indicando que quanto maior o QI Verbal de uma criança, menor a tendência dela preferir situações familiares e seguir maneiras prontas para executar as atividades. Esse resultado é diferente do observado por estudos de diversos autores (GRIGORENKO; STERNBERG, 1997; STERNBERG; CASTEJÓN; BERMEJO, 1999; STERNBERG, 1990), já que eles não encontraram relação entre os estilos intelectuais e a inteligência, apontando, portanto, uma interdependência entre essas variáveis. Entretanto, Sternberg, (1990), havia afirmado que os estilos poderiam ter certa associação com alguma habilidade cognitiva. Nesse sentido, Inácio (2016) encontrou uma correlação estatisticamente negativa entre memória e o estilo conservador, indicando que pode haver uma relação entre determinadas habilidades cognitivas. Contudo, salienta-se que essa autora utilizou uma amostra mais representativa em seu estudo (n=370). Ressalta-se ainda, que a maioria dos trabalhos voltados para estudar esta correlação não é atual havendo a necessidade de mais pesquisas com este tema, e com amostras populacionais mais representativas.

No que diz respeito às relações entre estilos intelectuais e as estratégias de aprendizagem, associações foram obtidas com todas as subescalas da EAVAP-EF, sendo que para as *Estratégias Cognitivas* e a *Pontuação Geral* foram encontradas correlações com todos os estilos, contudo, para a primeira só não foi obtida correspondências com os estilos legislativo, oligárquico e externo. De maneira geral, as maiores correlações em todas as subescalas da EAVAP-EF, com exceção da *Estratégia Metacognitiva*, foram com os estilos judicial e hierárquico, sendo esses característicos do Tipo I e II. Nesse sentido, parece haver uma relação entre a as ausências de estratégias inadequadas de estudo e estratégias cognitivas de aprendizagem, com maneiras mais complexas de processamento de informação. Esse resultado pode ir ao encontro com alguns autores (DEMBO, 2000; WEINSTEIN; UNDERWOOD, 1985), que afirmam que uma aprendizagem só será efetiva a partir do uso abrangente de estratégias de aprendizagem.

Por sua vez, as *Estratégias Metacognitivas* apresentaram correspondência com os estilos legislativo ($r=0,142$, $p<0,001$), judicial ($r=0,133$; $p<0,001$), monárquico ($r=0,017$; $p<0,001$) e oligárquico ($r=0,046$; $p<0,001$), contudo, essas são de baixa magnitude, quase nula. Esse resultado se difere dos dados encontrados por Inácio (2016), haja vista que em sua pesquisa com estudantes do 2º ao 9º ano, foram estabelecidas correlações com as subescalas judicial, global e liberal. Nesse sentido, os dados não são consistentes no que tange as associações entre estratégias de monitoramento e autorregulação da aprendizagem e a maneira dos alunos realizarem as tarefas da sua própria maneira, fazendo análise das situações problemas ou ainda se direcionar a um único objetivo.

No que concerne à relação entre TSI-R2 e o Teste *Cloze*, foram identificadas correlações estatisticamente negativas com os estilos executivo ($r=-0,113$; $p<0,001$), local ($r=-0,192$; $p<0,001$), conservador ($r=-0,151$; $p<0,001$) e anárquico ($r=-0,103$; $p<0,001$). Portanto, quanto maior a pontuação no teste de compreensão de *Cloze*, mais contextual é a leitura dos alunos. Da mesma forma, menor a tendência dos estudantes a utilizarem métodos pré-estruturados para resolverem a tarefa, e menor a probabilidade de terem dificuldades para determinar o que é importante na atividade. Contudo, deve-se ressaltar que esta correlação é de baixa magnitude, quase nula. Ressalta-se ainda, que até presente momento, não foi obtido nenhum trabalho com a finalidade de encontrar a relação entre os estilos intelectuais e a variável de compreensão em leitura.

Também foi encontrada uma correlação entre a *Estratégia Metacognitiva* e o teste *Cloze* ($r=0,217$; $p<0,001$). Esse resultado assemelha-se aos de diversos pesquisadores (BORUCHOVITCH, 2001; DEMBO, 2000; CATALDO; CORNOLDI, 1998; FLETCHER, 2009; SOARES; EMMERICK, 2013), que observaram que dentre os processos que influenciam em uma boa compreensão de texto, estão estratégias de leitura e de monitoramento do leitor, uma vez que permitem ao aluno, encontrar as ideias principais do texto, bem como suas incoerências. Pressupõe-se, portanto, que quanto maior o nível de compreensão de leitura, mais estratégias de monitoramento e autorregulação o aluno utiliza ao ler um texto.

Também foi obtida uma correlação estatisticamente significativa entre o QI Verbal e a compreensão de leitura, nesse sentido, pode-se inferir que quanto maior o QI verbal de uma criança, melhor é seu nível de compreensão textual. Esse resultado se apoia em pesquisas de Joly e Istome (2008) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2013) que encontraram correlações entre o raciocínio verbal e a compreensão textual, indicando que essa habilidade cognitiva é capaz de predizer o desempenho em teste de leitura, uma vez que está envolvida com a capacidade de resolver problemas verbais.

Por fim, foram alcançadas correlações estatisticamente significativas entre o QI Verbal e as Estratégias Metacognitivas. Estes resultados corroboram pesquisas de Oliveira (2008) e Joly e Dias (2012), que também encontraram associação entre estas variáveis em amostras do ensino fundamental, indicando que quanto maior as habilidades de uma criança para resolver problemas verbais, mais consciência tem-se dos seus processos cognitivos e de aprendizagem.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão que existem maneiras distintas de aprender, resolver problemas e processar informações, esta pesquisa teve por finalidade investigar a relação entre os estilos intelectuais e outras variáveis imprescindíveis para a aprendizagem, tais como, raciocínio verbal, estratégias de aprendizagem e compreensão verbal. Nesse sentido, verificou-se que ela conseguiu atender aos propósitos do trabalho de forma satisfatória, trazendo importantes contribuições para a área educacional.

No que tange a média de pontuação obtida pela amostra no inventário de estilos intelectuais, no raciocínio verbal, na escala de avaliação das estratégias de aprendizagem e no teste *Cloze*, verificou-se que os participantes utilizam mais os estilos legislativo e monárquico, ou seja, tem predisposição por atividades que possam ser feitas da sua própria maneira e com motivação a um único objetivo. O grupo apresentou habilidade verbal dentro da média, além de melhor desempenho nas subescalas Estratégias Metacognitivas e Ausências de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, por fim, apresentou nível de compreensão em leitura classificado como independente, demonstrando bom nível de compreensão textual.

A pesquisa também teve por objetivo analisar a diferença por ano escolar em relação a cada variável. Nesse sentido, para o estilo intelectual foram observadas, de forma geral, diferença entre estudantes dos 2º aos 6º anos em comparação a alunos dos 7º aos 9º anos, sendo que os estilos executivo, monárquico e conservador foram predominantes dos 2º aos 6º anos.

Evidencia-se que no início da escolarização, os alunos tendem a fazer as tarefas de forma mais criativa, autônoma e conservadora, e que com o decorrer dos anos, passam a fazer de acordo com as instruções dos professores. Dessa forma, parte-se do pressuposto que o sistema educacional brasileiro apresenta um estilo de ensino focado no seguimento regras, o que pode muitas vezes não favorecer o pensamento e a resolução de problemas de forma criativa e independente. Nesse sentido, o estudo apontou a necessidade de serem feitos outros trabalhos que investiguem a diferença entre os anos escolares quanto aos estilos intelectuais.

Também foi obtida uma diferença para o QI verbal em relação ao 5º e o 7º ano escolar, com o primeiro apresentando raciocínio verbal dentro da média e o segundo com classificação limítrofe. Ressalta-se, contudo, que tal resultado deve

ser analisado com cautela, uma vez que a amostra para esta variável foi reduzida a 5 alunos por ano escolar, não podendo representar toda a amostra. Nesse sentido, recomenda-se que nas próximas pesquisas seja utilizada uma amostra mais representativa dos estudantes, para que tal discrepância possa ser analisada de forma detalhada e confiável. Da mesma forma, seria interessante investigar a diferença entre instituições públicas e privadas para essa variável, uma vez que há certos questionamentos sobre a influência desse fator no desempenho da inteligência, e assim, contribuir para estudos de normatização.

Para as estratégias de aprendizagem, foi observado que alunos do 9º ano tendem a utilizar mais estratégias metacognitivas, ao passo que estudantes dos anos iniciais (3º ano) utilizam mais estratégias cognitivas. Dessa forma, não parece haver um aumento de estratégias cognitivas com o decorrer dos anos escolares, entretanto, com o avanço escolar, os estudantes passam a monitorar de forma mais eficaz a sua aprendizagem. Quanto ao teste Cloze, estudantes do 2º aos 4º anos apresentaram pontuações inferiores aos estudantes dos anos seguintes, indicando que eles apresentam menor nível de compreensão em leitura, que os demais. Observa-se, portanto, que o teste Cloze, foi sensível para discriminar o desempenho em compreensão por ano escolar, sendo a diferença mais significativa nos anos iniciais.

O que se verificou, contudo, é o número restrito de pesquisas que visassem avaliar as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura ao longo do ensino fundamental, uma vez que até o presente momento, a maioria dos trabalhos tem se dedicado a uma etapa da escolarização. Dessa forma, compreende-se a importância de as pesquisas futuras estudarem as possíveis divergências ao longo de todo o ensino fundamental.

Contudo, uma limitação deste estudo foi à utilização de um único instrumento de avaliação da compreensão em leitura. No caso em questão, o texto foi “A Princesa e o Fantasma”, recomendado para crianças que possuem até o 5º ano escolar. Dessa forma, há a possibilidade de o instrumento não ter conseguido discriminar de forma efetiva a compreensão de texto ao longo do ensino fundamental, além disso, os alunos mais velhos poderiam se sentir mais desmotivados para responder tal atividade por considerá-la fácil, interferindo no resultado final.

Ressalta-se, entretanto, que os dados levantados a partir do perfil dos estudantes nas variáveis psicoeducacionais, bem como por meio da diferença por ano escolar, tendem a contribuir para que os professores possam analisar a forma dos alunos aprenderem, resolverem problemas, bem como identificar aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, e que necessitam de acompanhamento especializado, como é o caso de rebaixamento da área verbal. Dessa forma, verifica-se a importância de psicólogos no âmbito escolar, a fim de realizar uma avaliação psicoeducacional, e dar suporte aos profissionais da escola sobre condutas e métodos de ensino mais apropriados às necessidades e características dos alunos.

O estudo, também objetivou verificar a correlação entre os construtos. Sobre isso, observou-se que quanto melhor é o nível de raciocínio verbal de uma criança, maior o nível em compreensão em leitura e mais estratégias metacognitivas ela utiliza, entretanto, o raciocínio verbal apresentou uma correlação negativa com o estilo conservador. Os estilos intelectuais apresentaram ainda, correlação estatisticamente positiva com as estratégias de aprendizagem (cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais), contudo, foram alcançadas relações negativas entre o teste *Cloze* e os estilos executivo, local, conservador e anárquico.

Até o presente momento não foram feitos estudos nacionais que visassem correlacionar os estilos intelectuais com os construtos citados acima, destacando, assim, a relevância dessa pesquisa para avanços na área. Analisar essas associações é importante para compreender todas as variáveis envolvidas no desempenho escolar. Contudo, outros trabalhos devem ser realizados com o objetivo de buscar a correlação entre os estilos intelectuais e outras habilidades cognitivas, como memória operacional e atenção, a fim de investigar de forma consistente a associação entre essas variáveis, uma vez que pouca ênfase foi dada a esse tema. Também seria interessante utilizar uma medida de desempenho escolar, com o objetivo de analisar uma possível correspondência com os estilos.

A partir destes resultados, verificou-se ainda, que embora o Inventário de Estilos Intelectuais esteja em estudos de validade no Brasil, ele tem indicadores de conseguir identificar as maneiras preferidas e diversas dos estudantes aprenderem e resolverem problemas. Entretanto, o instrumento apresenta algumas limitações, tais como ser de auto-relato, o que permite que os participantes marquem respostas

que consideram mais aceitáveis socialmente. Além disso, o inventário consta de 65 itens, podendo, portanto, ser cansativo para o público-alvo, em especial para crianças pequenas. Nesse sentido, são imprescindíveis mais estudos com tal instrumento, bem como, com esta e outras amostras populacionais, para que sejam constatadas as evidências de validade.

Evidencia-se, portanto, que o trabalho conseguiu atender seus objetivos, alcançando resultados importantes para os avanços com as pesquisas com estilos intelectuais na população brasileira, em especial com estudantes do ensino fundamental. Ressalta-se, que ainda há a necessidade de serem construídos e realizados estudos de validade com instrumentos psicoeducacionais, haja vistas que eles tendem a contribuir para a identificação das habilidades, dificuldades e características dos alunos, no que se refere às diversas variáveis que influenciam no sucesso escolar. A partir da utilização de instrumentos confiáveis que possam ser utilizados por profissionais da área da educação, esses podem traçar estratégias de intervenção junto aos seus estudantes, principalmente com baixo desempenho escolar.

Para tanto, é necessário que as Secretarias Estaduais de Educação passem a investir mais em capacitações teóricas e práticas com esses profissionais, com a finalidade de aprofundar seu conhecimento a respeito dos fatores que influenciam as dificuldades de aprendizagem (motivação escolar, estratégias de ensino e aprendizagem, outros). Bem como, para que eles saibam a importância de utilizar instrumentos psicoeducacionais em sala de aula, uma vez que esses são, em sua maioria, usados por psicólogos.

Além disso, seria interessante que os Parâmetros Curriculares Nacionais inserissem em seus conteúdos, o ensino de estratégias de aprendizagem, para que os estudantes utilizassem métodos de estudos mais eficazes. Também seria imprescindível a realização de programas de treinamentos de estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem com estudantes, do ensino fundamental I e II, com a finalidade de contribuir para que eles possam aprimorar seu autoconhecimento e monitoramento do seu processo de aprendizagem, e assim, melhorar seu desempenho escolar.

Assim, verifica-se que esta pesquisa trouxe importantes contribuições para os avanços nos estudos com as diversas variáveis psicoeducacionais no Brasil, haja vista que buscou analisar a maneira distinta dos alunos processarem informações,

bem como, encontrou correlações com fatores imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem do ensino fundamental, contudo, ressalta-se que mais estudos necessitam ser feitos a fim complementar tais dados.

REFERÊNCIAS

ALBAILI, M. A. Differences in thinking styles among low-, average-, and high achieving college students. In: LENNARTSSON, B. (Ed.) **The 13th International Conference on Thinking**, Norrköping, Sweden, 2007. Disponível em: <<http://www.ep.liu.se/ecp/article.asp?issue=021&volume=1&article=001>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

ALMEIDA, L. S. **Teorias da inteligência**. Porto: Edição Jornal de Psicologia, 1988a.

_____. **O raciocínio diferencial dos jovens**. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1988b.

_____. Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, n. 3, 1992.

_____. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, 2002.

ANDRÉS-PUEYO, A. Modelos psicométricos da inteligência. In: FLORES-MENDOZA, C.; COLOM e cols. **Introdução à psicologia das diferenças individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALIZA, A. A.; SILVA, D. V. Avaliação da compreensão de leitura aplicada a estudantes do ensino fundamental. **Lumen Educare**, v. 1, n. 1, 2015.

BARIANI, I. C. D. **Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica**. 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

BERNARDO, A. B. et al. Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. **Psicothema**, v. 21, n. 4, 2009.

BITAR, M. L. **Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura**. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

BORMUTH, J. R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, v. 5, p. 189-196, 1968.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, 1999.

_____. Algumas estratégias de compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, 2001.

_____. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.) **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P. P.; SISTO, F. F. (Org.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006. p. 10-20.

_____. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do ensino fundamental**. Manuscrito não publicado. Universidade São Francisco, Bragança Paulista-SP, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste de Cloze. **Psicologia em Pesquisa**, v. 1, n. 1, jun. 2007.

BOTTINO, A. G.; EMMERICK, T. A.; SOARES, A. B. Promovendo a compreensão de textos em estudantes. **Educar em Revista**, n. 38, p.145-156, set./dez. 2010.

BRANDÃO, A. C.; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudo de Psicologia**, v. 6, n. 1, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CANO-GARCÍA, F.; HUGHES, E. H. Learning and thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. **Educational Psychology**, v. 20, p. 413-430, 2000.

CARDOSO, L. A. B. **Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2007.

CARROL, J. B. The three-stratum theory of cognitive abilities. In: FLANAGAN, D. P.; GENSHAFT, J. L.; HARRISON P. L. (Org.). **Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues**. New York: The Guilford Press, 1997. p. 122-130.

CASSIDY, S. Learning styles: an overview of theories, models, and measures. **Educational Psychology**, v. 24, n. 4, 2004.

CATALDO, M. G.; CORNOLDI, C. Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy. **British Journal of Development Psychology**, v. 16, 1998.

CATTELL, R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. **Journal of Educacional Psychology**, v. 54, n. 1, 1963.

CAVALINI, S. F. S. et al. Inteligência: efeito do tipo de escola e implicações na normatização das Escalas Wechsler para Crianças. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 2, 2015.

CIASCA, S. M.; MOURA RIBEIRO, M. V. L. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura? **Revista Integração**, n. 17, 1996.

CIMADON, E. **Funções executivas em crianças com dificuldades de leitura**. (2012). Monografia (Especialização em Psicologia - Ênfase em Neuropsicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

COHEN, R. J.; SWERDLIK, M. E.; STRUMAN, E. D. Inteligência e sua mensuração. In: _____. **Testagem e avaliação psicológica**: introdução a testes e medidas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, 2004.

_____. As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do ensino fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2010.

CRUVINEI, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, 2004.

CUNHA, N. B. Pesquisas com o teste de Cloze no Brasil. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Org). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, 2006.

CUNHA, V. L. O.; SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. **Estudos de Psicologia**, v. 29, out./dez. 2012.

CURRY, L. An organization of learning styles theory and constructs. **Eric Document**, v. 235, p. 185, 1983.

CYPEL, S. O papel das funções executivas nos transtornos da aprendizagem. In: Rotta, N. T.; Ohlweiler, L.; Riesgo, R. S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DA SILVA, A. L.; SÁ, J. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1997.

DANSEREAU, D. Learning strategy research. In: SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R. (Org.). **Thinking and learning skills**: relating instruction to research, v. 2, 1985.

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

_____. **Motivation and learning strategies for college success**: a self-management approach. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

DOMINGUES, M. A. **Desenvolvimento e aprendizagem**: o que o cérebro tem a ver com isso? Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

FARIA, R. L. et al. Análise da compreensão de leitura em texto de ciências com alunos do 5º ano do ensino fundamental. **Enciclopédia Biosfera**, v. 11, n. 20, 2015.

FER, S. Demographic characteristics and intellectual styles. In: ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. **Handbook of intellectual styles**: preferences in cognition, learning, and thinking. New York: Springer Publishing Company, 2012.

FIERRO, A. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESIS, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, v. 2, 1996. p.154-159.

FIGUEIREDO, V. L. M. et al. Habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 281-290, jul./dez. 2007.

FLETCHER, J. M. et al. Transtorno da leitura: compreensão. In: FLETCHER, J. M. et al. **Transtornos de aprendizagem**: da identificação à intervenção. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, J. D. et al. Avaliação da compreensão leitora no ensino fundamental. **Enciclopédia Biosfera**, v. 11, n. 20, 2015.

GOMES, C. M. A.; GOLINO, H. F. O que a inteligência prediz: diferenças individuais ou diferenças no desenvolvimento acadêmico? **Psicologia**: Teoria e Prática, v. 14, n. 1, 2012.

GOMES, C. M. A.; MARQUES, E. L. L.; GOLINO, H. F. Validade incremental dos estilos legislativo, executivo e judiciário em relação ao rendimento escolar. **Revista E-Psi**, v. 3, 2014.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Proficiência em leitura, um panorama da situação. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Org). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. Leitura e compreensão: contribuições da psicologia cognitiva e da teoria do processamento da informação. In: MOTA, M. M. P. E.; SPINILLO, A. **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. et al. Estilos de pensamiento: análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory. **Psicothema**, v. 16, n. 1, p. 139-148, 2004.

GRILLO, M. Construção da avaliação: estratégias metacognitivas. In: EURICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GRIGORENKO, E., STERNBERG, R. J. Thinking styles. In: SAKLOFSKE, D.; ZEIDNER, M. (Org.) **International handbook of personality and intelligence**. New York: Plenum Press, 1995. p. 205-230.

_____. Styles of thinking, abilities, and academic achievement. **Exceptional Children**, v. 63, p. 295-312, 1997.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. Compreensão de leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007.

HADWIN, A. F. et al. Context moderates student's self-reports about how they study. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 3, 2001.

INÁCIO, F. F. **Memória, estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem: estudando os transtornos do neurodesenvolvimento em alunos do ensino fundamental e percepção de seus professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

ISTOME, A. C.; JOLY, M. C. R. A. Estudo correlacional do teste dinâmico de leitura com o teste WISC III. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 1, 2010.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S. Metacompreensão e inteligência: um estudo correlacional com estudantes do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 43-52, 2012.

JOLY, M. C. R. A.; ISTOME, A. C. Compreensão de leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do teste Cloze Básico - MAR. **Psic**, v. 9, n. 2, 2008.

JOLY, M. C. R. A.; NICOLAU, A. F. Avaliação de compreensão de leitura usando Cloze na 4ª série. **Temas sobre desenvolvimento**, v.14, p.14-19, 2005.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge University Press, 1998.

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

LEME, E. M. **Estilos e estratégias de aprendizagem: estudo das relações entre os constructos**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade São Francisco, 2010.

- LEMOS, G. et al. Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, 2008.
- LEZAK, M. D. **Neuropsychological Assessment**. 3. ed. New York: Oxford University Press. 3ed, 1995.
- LINS, M. R. C.; ARAUJO, M. R.; MINERVINO, C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do ensino fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, 2011.
- MAIA, A. C. B; FONSECA, M. L. Quociente de inteligência e aquisição de leitura: um estudo correlacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, 2002.
- MALLMANN, C. E. et al. O desempenho de alunos repetentes e não-repetentes em instrumentos que avaliam a inteligência fluida e cristalizada. **Salão de Inscrição Científica**, v. 19, 2007.
- MARTINÉZ, O. L.; BRUFAU, R. M. Estilos de pensamiento y creatividad. **Anales de Psicología**, v. 26, n. 2, p. 254-258, 2010.
- MATARAZZO, J. D. Prefácio à edição americana. In: WECHSLER, D. **Escala Wechsler de Inteligência para crianças**: manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MCGREW, K. S.; FLANAGAN, D. P. **The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.
- MECCA, T. P.; ANTONIO, D. A.; MACEDO, E. C. Desenvolvimento da inteligência em pré-escolares: implicações para a aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, 2012.
- MILLER, A. Cognitive styles: An integrated model. **Educational Psychology**, v. 7, p. 251-268, 1987.
- MÓL, D. A. R.; WECHSLER, S. M. Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria Woodcock-Johnson III. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 391-399, jul./dez. 2008.
- MOOJEN, S.; COSTA, A. C. Semiologia psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtorno da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 103-112.
- MOREIRA, A. E. C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

MUÑOZ, J. et al. Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos da aprendizagem. In: CABALLO, V. E.; SIMON, M. A. (Org.). **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente**. São Paulo: Editora Santos, 2005.

MYERS, D. G. Memória. In: _____. **Introdução à psicologia geral**. LTC, 1999.
NASCIMENTO, E.; FIGUEIREDO, V. L. M. WISC-III e WAIS-III: alterações nas versões originais americanas decorrentes das adaptações para uso no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 603-612, 2002.

OAKHILL, J. Children's difficulties in reading comprehension. **Educational Psychology Review**, v. 5, n. 3, 1993.

OLIVEIRA, K. L. Escala de estratégia de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2008.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2007.

_____. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paidéia**, v. 18, n. 41, 2008.

_____. **Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - EAVAP-EF**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. **Psico**, v. 42, n. 11, 2011.

_____. Compreensão de leitura e coeficiente intelectual verbal. In: MOTA, M. M. P. E.; SPINILLO, A. **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, 2005.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; SCACCHETTI, F. A. P. Medidas de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 127-136, 2016.

OLIVEIRA, F. J. D.; SILVEIRA, M. I. M. A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental. **Revista da FAEÉBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, p. 91-104, jan./jun. 2014.

PAOLO, A. M., RYAN, J. J. WAIS-R abbreviated forms in the elderly: a comparison of the Satz-Mogel with a seven- subtest short form. **Psychological Assessment**, v. 5, p. 425-429, 1993.

PEREIRA, V. W. Compreensão leitora de alunos do ensino médio. **ReVEL**, v. 6, n. 11, 2008.

PERMAN, C. **The abilities of man**. Londres: Macmillan, 1997.

PILAR, L. M. Influência da escolaridade sobre o desempenho da WASI: um estudo comparativo entre crianças e adolescentes versus adulto. **Salão de Iniciação Científica**, v. 22, 2010.

PINHEIRO, L. R.; GUIMARÃES, S. R. K. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos. In: MOTA, M. M. P. E.; SPINILLO, A. **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PINTO, Z. A. **O Menino Marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

PIOVEZAN, N. N.; CASTRO, N. R. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **PSIC**, v. 9, n. 1, 2008.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p.176-197.

_____. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J. I.; POSTIGO, Y. La solución de problemas como contenidos precedimental em la educación obrigatoria. In: POZO, J. I.; PEREZ, M. D. P. P.; DOMINGUEZ, J.; GOMEZ, M.; POSTIGO, Y. **La solución de problemas**. Madrid: Santillana/Aula XXI, 1994.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação Psicológica**, v. 1, 2003.

_____. O estudo da inteligência: métodos e concepções. In: NORONHA, A. P. P.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, 2003.

RIDING, R. J., CHEEMA, I. Cognitive styles - an overview and integration. **Educational Psychology**, v. 11, p. 193-215, 1991.

ROAZZI, A. et al. Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: MOTA, M. M. P. E.; SPINILLO, A. **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SACCO, S. G. **Um estudo sobre os hábitos e estratégias na realização da lição de casa de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SADLER-SMITH, E. A duplex model of cognitive style. In: ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. (Org). **Perspectives on the nature of intellectual styles**. New York: Springer, 2009. p. 3-28.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, 2002.

SANTOS, A. A. A. O cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão de leitura. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, 2004.

_____. **O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico da compreensão de leitura**. Relatório Técnico. Itatiba: Universidade São Francisco, 2005.

SANTOS, A. A. A.; AMADI, R. G.; OLIVEIRA, K. L. Estilos de aprendizagem e solução de problemas: um estudo com pré-escolares. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 1-9, 2005.

SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Org.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. A importância da compreensão de leitura para a aprendizagem de universitários. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, E. Z. Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura no ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R.; TAXA, F. O. S.; VENDRAMINI, C. M. M. O Teste de Cloze na avaliação da compreensão de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, 2002.

SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F.; MARTINS, R. M. M. Estilos cognitivos e personalidade: um estudo exploratório de evidências de validade. **Psico-USF**, v.6, n.2, p. 55-64, jul./dez. 2003.

SCHELINI, P. W. Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. **Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 3, 2006.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulated learning: from teaching to self-reflecting practice**. New York: The Guilford Press, 1998.

_____. Self-regulation and learning. In: WEINER, I. B. **Handbook of Psychology**. New Jersey: John e Sons, Inc., 2003.

SERAFIM, T. M.; BORUCHOVITCH, E. A Estratégia de pedir ajuda em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, 2010.

SILVIA, L. C. et al. Compreensão leitora na disciplina de ciências em alunos do 6º ano do ensino fundamental, **Enciclopédia Biosfera**, v. 11, n. 20, 2015.

SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita - um instrumento de avaliação (ADAPE). In: Sisto, F. F. et al. (Org.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 190-213.

SOARES, A. B.; EMMERICK, T. A. Compreensão de textos: processos e modelos. In: MOTA, M. M. P.E.; SPINILLO, A. **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SODOYAMA, A.; SODOYAMA, G. Processos de compreensão leitora de alunos do 4º ano de uma escola municipal de Catalão-Goiás. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, 2013.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, n. 36, 2010.

SPINILLO, A. G.; MAHON, E. Compreensão de textos em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007.

STERNBERG, R. J. Intellectual styles: theory and classroom implications. In: PRESSEISEN, B. Z. **Learning and thinking styles: classroom interaction**. Washington: NEA, 1990.

_____. **Thinking styles**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. **Psicologia cognitiva**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

STERNBERG, R. J.; CASTEJÓN, J. L.; BERMEJO, M. R. Estilo intelectual y rendimiento académico. **Revista de Investigación Educativa**, v. 17, n. 1, 1999.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. Are cognitive styles still in style? **American Psychologist**, v. 52, n. 7, 1997.

STERNBERG, R. J., WAGNER, R. K. **MSG Thinking Styles Inventory**. Unpublished test, Yale University, 1991.

_____. **Thinking styles Inventory**. Unpublished test, Yale University, 1992.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. F. **Thinking Styles Inventory - Revised**. Unpublished test, Yale University, New Haven, 2003.

_____. **Thinking Styles Inventory - Revised II**. Unpublished test, Tufts University, 2007.

STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. F. Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. **Theory Into Practice**, v. 44, n. 3, p. 245-253, 2005.

THOMPSON, C, CRUTCHLOW, E. Learning style research: a critical review of the literature and Implications of nursing education. **Journal of Professional Nursing**, v. 9, n. 1, p. 34-50, 1993.

THURSTONE, L. L. **Primary mental abilities**. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

VALBUENA, C. H.; CAMACHO, D. M. A. Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura em Educación com Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. **Revista Colombiana de Educación**, n. 64, 2013.

VALDÉS, M. T. M. Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 20, n. 62, 2003.

VALENTINI, F.; LAROS, J. A. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, 2014.

WAGNER, F.; TRENTINI, C. M. Estratégias de avaliação rápida da inteligência através das Escalas Wechsler. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 2, n. 1, p.47-54, 2010.

WECHSLER, D. **The measurement of adult intelligence**. 3. ed. Baltimore: The Williams & Wilkins, 1944.

_____. **WISC-III: Escala Wechsler de Inteligência para crianças: manual**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. **WAIS-III: Escala de Inteligência Wechsler para adultos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. **WISC-IV: Escala Wechsler de Inteligência para crianças: manual técnico**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

_____. **WASI - Escala Wechsler Abreviada de Inteligência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

WEINSTEIN, C. E.; HUSMAN, J.; DIERKING, D. Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. **Innovation Abstracts**, v. 5, n. 32, 1983.

WEINSTEIN, C. E.; UNDERWOOD, V. L. Learning strategies: the how of learning. In: SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R. (Org.). **Thinking and learning skills: relating instruction to research**, v. 2, 1985.

WITTER, G. P.; PHELIPPE, H. R. Compreensão e estímulo para a leitura na 5ª série do ensino fundamental. **Informação & Informação**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2007.

YATES, D. B. et al. Apresentação da Escala de Inteligência Wechsler Abreviada (WASI). **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 2, 2006.

ZHANG, L. Predicting cognitive development, intellectual styles, and personality traits from self-rated abilities. **Learning and Individual Differences**, v. 15, 2004a.

_____. Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches? **Personality and Individual Differences**, v. 37, p. 1551-1564, 2004b.

_____. Do age and gender make a difference in the relationship between intellectual styles and abilities? **European Journal of Psychology of Education**, v. 25, p. 87-103, 2010.

_____. The developing field of intellectual styles: four recent endeavours. **Learning and Individual Differences**, v. 21, p. 311-318, 2011.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. Are learning approaches and thinking styles related? A study in two chinese population. **The Journal of Psychology**, v. 134, n. 5, p.469-489, 2000.

_____. J. A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, v. 17, p. 1-53, 2005.

_____. **The nature of intellectual styles**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. **Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking**. New York: Springer Publishing Company, 2012.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, p. 614-628, 1986.

ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão de leitura. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética



Comitê de Ética em
Pesquisa envolvendo
Ser Humano

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estilos intelectuais, habilidades cognitivas, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura em estudantes do ensino fundamental.

Pesquisador: Angélica Polvani Trassi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49941015.7.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.336.513

Apresentação do Projeto:

Os estilos intelectuais são entendidos como a forma por meio da qual uma pessoa prefere utilizar seu raciocínio para resolver problemas, tomar decisões e processar uma informação. Existem muitos estudos internacionais sobre o tema, no que diz respeito às diferenças de gênero, capacidade cognitiva e cursos de graduação, contudo, pouco até agora foi produzido no Brasil. O objetivo desse estudo é investigar a relação existente entre os estilos intelectuais e as variáveis de inteligência, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura, bem como examinar as propriedades psicométricas do instrumento de estilos intelectuais (Pensando em inventário de estilos — Revised II (TSI-R2)). Participarão da pesquisa 500 alunos de 2º ao 9º do Ensino Fundamental de escolas públicas, da região norte do Paraná. Os mesmos serão selecionados pelas instituições de ensino, e só farão parte aqueles que tiverem autorização dos pais ou responsáveis, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes serão solicitados a responder os seguintes instrumentos: TSI-R2 (adaptado para a população brasileira), Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) e Teste Cloze, de forma coletiva. Da amostra total serão selecionados 45 alunos, sendo cinco de cada ano escolar, a fim de ser aplicada também a Escala Wechsler de Inteligência Abreviada (WASI), para compor a amostragem do construto de inteligência. Os dados serão organizados em planilha e

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Como a UEL
Promove a Inovação
Social Humana.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL/ HOSPITAL REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 1.336.513

submetidos à análise estatística descritiva e inferencial.

Hipótese:

Alunos que possuem maior nível de capacidade cognitiva predominam estilos intelectuais mais adaptativos; Estudantes em que se prevalecem estilos intelectuais mais adaptativos fazem mais uso de estratégias de aprendizagem; Escolares que apresentam melhor desempenho no teste Cloze possuem estilos intelectuais mais adequados e maior número de estratégias de aprendizagem; Há diferença na predileção de estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e desempenho do teste do Cloze e entre as variáveis de gênero, faixa etária e série escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Pretende-se investigar a relação existente entre os estilos intelectuais e as demais variáveis (habilidades cognitivas, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura), bem como examinar as propriedades psicométricas do inventário de estilos intelectuais.

Objetivo Secundário:

Compreender a relação entre as variáveis de estilos intelectuais, habilidades cognitivas, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura; Verificar a afinidade entre as variáveis de estratégias de aprendizagem, habilidades cognitivas e compreensão de leitura; ; Investigar a relação entre os construtos aqui estudados e as variáveis demográficas (gênero, faixa etária e escolaridade); Examinar as propriedades psicométricas do inventário de Estilos Intelectuais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Deve-se ressaltar que estes são mínimos e podem ocorrer de forma indireta mediante a aplicação dos instrumentos. Dentre os riscos estão: os participantes se sentirem fatigados com a aplicação dos instrumentos, uma vez que alguns são mais extensos. Da mesma forma, podem se sentir emocionalmente instáveis, por terem dificuldade de resolver algumas atividades propostas (principalmente Teste Cloze e WASI). Contudo, tais riscos serão minimizados devido a aplicação ser realizada por uma profissional da psicologia, que tranquilizará os participantes quanto a resolução dos exercícios, bem como ser feito em ambiente escolar, podendo ainda ser acompanhado por profissionais da escola. A pesquisadora ainda se responsabiliza por realizar acompanhamento psicológico no caso de algum participante ou seus responsáveis verificarem qualquer prejuízo de ordem emocional no estudante, além de fazer os devidos encaminhamentos em outras situações.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



COMISSÃO DE
PROJETO DE PESQUISA
SALA 14

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 1.336.513

Benefícios:

Possibilitar que os alunos reflitam sobre as formas preferidas que utilizam para resolver determinadas situações problemas, bem como identificar suas estratégias de aprendizagem mais utilizadas no dia-a-dia e seu nível de compreensão de leitura, podendo auxiliar em seus estudos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa irá propor avaliação visando estimular a reflexão dos alunos sobre a forma de estudo que os mesmos utilizam para o aprendizado próprio. Assim sendo, possui mérito porque poderá permitir aprimoramento do aluno a partir de suas reflexões.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

Folha de Rosto assinada e carimbada.

Termo de consentimento livre e esclarecido em forma de convite aos pais ou responsáveis pelos alunos.

Termo de concordância com a realização do projeto pela unidade co-participante.

Declaração pessoal de compromisso da pesquisadora em dar encaminhamento para alunos que eventualmente necessitem de acompanhamento psicológico. A pesquisadora declara que ela se responsabilizará pelo atendimento a eventuais alunos que necessitem de atendimento psicológico em decorrência da pesquisa aplicada, entretanto, no conteúdo da declaração dá a entender que o atendimento psicológico será dela mesma. Perante a esta situação, recomenda-se que o atendimento psicológico seja oferecido por outro profissional da área para que assim não configure conflito de interesse.

Recomendações:

Vide conclusões/pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Perante ao exposto, conclui-se que a pendência referente a responsabilização quanto a necessidade de eventual atendimento psicológico dos participantes foi sanada e, portanto, julga-se que o projeto seja aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 1.336.513

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_597118.pdf	05/11/2015 19:45:18		Aceito
Outros	Declaracao.pdf	05/11/2015 19:33:19	Angélica Polvani Trassi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLESouzaNaves.docx	05/11/2015 19:32:06	Angélica Polvani Trassi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVITORIO.docx	05/11/2015 19:31:48	Angélica Polvani Trassi	Aceito
Folha de Rosto	Comite2.pdf	08/10/2015 11:08:01	Angélica Polvani Trassi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComite.docx	05/10/2015 21:42:02	Angélica Polvani Trassi	Aceito
Outros	Vitorio.pdf	05/10/2015 21:33:47	Angélica Polvani Trassi	Aceito
Outros	SouzaNaves.pdf	05/10/2015 21:31:10	Angélica Polvani Trassi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 25 de Novembro de 2015

Assinado por:
Otávio Goes de Andrade
(Coordenador)

Profª Drª Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

Município: LONDRINA

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Estilos intelectuais, habilidades cognitivas, estratégias de aprendizagem e compreensão de leituras em estudantes do ensino fundamental”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Estilos intelectuais, habilidades cognitivas, estratégias de aprendizagem e compreensão de leituras em estudantes do ensino fundamental”**, a ser realizada na Escola _____. O objetivo da pesquisa é investigar a relação existente entre os estilos intelectuais e as variáveis de inteligência, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura, bem como examinar as propriedades psicométricas de uma escala de estilos intelectuais. Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma a partir da aplicação da Escala de Estilos Intelectuais, com 65 itens que pretende avaliar as diferentes formas pelas quais um aluno busca solucionar um problema, executar uma tarefa ou tomar decisões; Escala de Estratégias de Aprendizagem para Ensino Fundamental – EAVAP-EF, formado por 31 itens e visa avaliar as estratégias de aprendizagem em estudantes com idades entre 7 a 16 anos; Teste Cloze, com o objetivo de analisar a habilidade de compreensão de leitura dos alunos do ensino fundamental; por fim, será utilizado a *Escala de Inteligência Wechsler Abreviada (WASI)*, que tem por finalidade avaliar as habilidades cognitivas de pessoas de 6 a 89 anos.

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

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

Os benefícios esperados são identificação do perfil de estilos intelectuais, habilidade cognitivas, utilização de estratégias de aprendizagem, e habilidade de compreensão de leitura dos alunos. Quanto aos riscos, esclarece-se que são mínimos, podendo estes serem de ordem psicológica, pois o aluno pode perceber dificuldades em algumas atividades.

Caso o(a) Senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, Angélica Polvani Trassi, Rua Willy David, 1541, Bl. B, apto 22, telefone: (43)

9144-6995, e-mail: angélica.polvani@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC - Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

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

Rolândia, ____ de _____ de 2015.

Pesquisador responsável

RG: 009.440.289-26

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do responsável (ou impressão dactiloscópica): _____

Assinatura do estudante: _____

Data: _____

ECA - Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.