



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALINE OLIVEIRA GOMES DA SILVA

**COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E ESTILOS INTELECTUAIS NAS
LICENCIATURAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSOFIA**

Londrina
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2019

ALINE OLIVEIRA GOMES DA SILVA

**COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E ESTILOS INTELECTUAIS NAS
LICENCIATURAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSOFIA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira

ALINE OLIVEIRA GOMES DA SILVA

**COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
E ESTILOS INTELECTUAIS NAS LICENCIATURAS DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E FILOSOFIA**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Katya Luciane de
Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a Dr^a Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a Dr^a Thatiana Helena de Lima
Universidade Federal da Bahia – UEFBA

Londrina, 13 de fevereiro de 2019.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial à Graci, Lana Piassa, Caroline Tiemi, Nathalia Gouveia e ao Jorge

Luiz, pela imensa ajuda que me ofereceram na tabulação e análise dos dados; sem o auxílio de vocês não teria sido possível concluir este trabalho dentro do prazo.

Aos professores, professoras, alunos e alunas, que acreditam na importância das Ciências Sociais e da Filosofia na formação humana e em todas as etapas da educação formal.

Aos professores e professoras de Ciências Sociais que me deram ótimas aulas, foram vocês que me fizeram acreditar que é possível ser bom pesquisador e, ao mesmo tempo, ser um bom professor e que uma atividade não anula a outra; ao mesmo tempo, também me fizeram perceber que cada vez mais se faz necessário aliar os estudos e práticas ao respeito aos alunos e às áreas de pesquisa situadas além da sua própria área.

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Katya Luciane de Oliveira, pela disposição, atenção e paciência no atendimento e estímulo para as reflexões presentes neste trabalho. Imagino o quanto deve ser difícil orientar um estudioso que desenvolve seu primeiro trabalho em uma área de conhecimento; mesmo constatando as dificuldades desta pesquisadora, nunca disse nada que pudesse soar como desestímulo ou que fizesse a autora do trabalho desacreditar da própria capacidade.

A todos os orientandos da professora Katya, pelos momentos de trabalho coletivo e pelos trabalhos que virão. O universo acadêmico muitas vezes leva o estudante a um comportamento individualista e focado na competição, mas, neste caso, ao participar do grupo de pesquisa com todos os orientandos, um produtivo trabalho coletivo se conquistou; gratificante entender o quanto o compartilhamento solidário da vida acadêmica é importante.

Às professoras Sandra Aparecida Pires Franco e Thatiana Helena de Lima, pelas valiosas contribuições e correções.

Aos estudantes que colaboraram na pesquisa de universidades participantes, principalmente aos muitos alunos e alunas que se interessaram em interagir após a coleta de dados, dividindo angústias e esperanças.

Aos coordenadores e às coordenadoras dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais que permitiram a aplicação dos questionários.

Às professoras e aos professores que cederam uma parte de suas aulas para que a pesquisa fosse realizada e que me agradeceram com muitas trocas de informação sobre a universidade, sobre a pesquisa, sobre a realidade e particularidades vivenciadas por eles em cada instituição.

Aos meus pais, Márcia e Cláudio, trabalhadores rurais, que, mesmo com toda simplicidade que lhes permeia a rotina, sempre se mostraram atentos ao incentivo e à dedicação de meu tempo aos estudos. Sou grata por terem estimulado, desde cedo e de maneira realista, a busca do conhecimento, que não resulta apenas na possibilidade de emancipação econômica, mas, sobretudo, na ampliação dos horizontes de nossa vida cotidiana, ora mais reflexiva e melhor aproveitada em todos os aspectos.

À minha avó, Irene Rebelde, negra e analfabeta, que nunca teve oportunidade de frequentar uma escola, mas sempre incentivou e ajudou filhas e netas para que estudassem, trabalhassem e decidissem livremente sobre a própria vida.

À Dra. Tibúrcio, ao Ferreira e à Natasha, pelas reflexões e inimizade duradoura.

Ao meu esposo, melhor amigo e “parça”, William, pelo amor que me dedica cotidianamente e pela imensa ajuda que me oferece em todas as esferas da minha vida, mesmo que, às vezes, e só (raramente) às vezes, eu não mereça tanto, rs.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa no decorrer do 2º ano do mestrado.

SILVA, Aline Oliveira Gomes. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e estilos intelectuais nas licenciaturas de ciências sociais e filosofia**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, linha de pesquisa – Docência: Saberes e Práticas, Núcleo de Ação Docente, movida pelo objetivo de investigar possíveis relações e diferenças apresentadas por estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Filosofia, conciliando, para tal, não apenas constructos da compreensão de leitura, mas também estratégias de aprendizagem e estilos intelectuais. A pesquisa foi norteada por contribuições da área da Psicologia Cognitiva, mais especificamente da teoria do processamento de informação. Para a geração dos dados, foram utilizados três instrumentos: o teste de cloze para verificar o nível de compreensão de leitura, a escala de avaliação de aprendizagem denominada escala de avaliação de estratégias de aprendizagem (EAVAP-EM) e o inventário de estilos de pensamento revisado (TSI-R2) para análise do estilo intelectual dos estudantes. Participaram da pesquisa 552 estudantes oriundos de quatro universidades estaduais e de duas instituições federais localizadas no estado do Paraná, no Brasil. Os instrumentos foram aplicados de forma coletiva. Os dados foram organizados em planilha Excel® e submetidos ao método de análise e estatística descritiva e inferencial com base no programa Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS), versão 22.0. Os resultados evidenciaram que, no que concerne à compreensão de leitura, o teste de cloze situou a média geral da amostra no nível de frustração. Em relação às estratégias de aprendizagem, a amostra pontuou nas subescalas de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e na de estratégias metacognitivas. No que se refere ao estilo intelectual, a amostra total apresentou as maiores médias nos estilos judicial e legislativo, enquanto as menores pontuações incidiram sobre os estilos local e oligárquico. Em relação às diferenças entre os cursos em avaliação, destacaram-se como significativos apenas os estilos intelectuais; as ciências sociais evidenciaram pontuação no estilo executivo, enquanto os alunos de Filosofia se destacaram no estilo local. Em relação às diferenças entre as séries, os dados apontaram diferença em referência à ausência estratégias metacognitivas disfuncionais e às estratégias cognitivas e em relação ao estilo intelectual. Não foram observadas diferenças significativas na pontuação do teste de cloze em relação aos grupos que contavam com disciplinas de produção textual no curso. Em referência às possíveis relações entre os constructos, foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre os estilos e as estratégias. Diante da ausência de fonte de pesquisa na área, o presente estudo aponta para a necessidade de mais investigações sobre os constructos nesse tema.

Palavras-Chave: Compreensão de leitura. Estratégias de aprendizagem. Estilos intelectuais. Licenciaturas.

SILVA, Aline Oliveira Gomes. **Reading comprehension, learning strategies and intellectual styles in social sciences and philosophy degrees**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research, linked to the Postgraduate Program in Education of the State University of Londrina, Research Line - Teaching: Knowledge and Practices, of the Doctoral Action Nucleus, aimed to investigate possible relationships and differences reconciling the constructs reading comprehension, strategies of learning and intellectual styles in students of the courses of Degree in Social Sciences and Degree in Philosophy. The research was guided by contributions from the area of Cognitive Psychology, more specifically the Theory of Information Processing. For the generation of data, three instruments were used: the Cloze Test to verify the level of reading comprehension, a learning assessment scale called the Learning Strategies Assessment Scale (EAVAP-EM), and an Inventory of Thought- Revised (TSI-R2) for the analysis of students' intellectual styles. 552 students from four state universities and two federal institutions located in the state of Paraná in Brazil participated in the study. All the instruments were applied collectively. The data were organized in Excel® spreadsheet and submitted to the method of analysis and descriptive and inferential statistics from the Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS), version 22.0. The results showed that in reading comprehension the general mean in the Cloze Test placed the sample at the Frustration Level. Regarding the learning strategies, the sample scored more in the subscales of absence of dysfunctional metacognitive strategies and metacognitive strategies. With regard to intellectual styles, the total sample presented the highest averages in the judicial and legislative styles. While the lowest scores were in the local and oligarchic styles. Regarding the differences between courses, this was significant only among intellectual styles, where social sciences scored more in the executive style while philosophy punctuated more in the local style. Regarding the differences between the series, the data showed a difference in reference to the absence of dysfunctional metacognitive strategies and to the cognitive strategies and in relation to the intellectual styles. There were no significant differences in the score of the test of cloze in relation to the groups that counted on disciplines of textual production in the course. Regarding the possible relationships between the constructs, statistically significant correlations between the styles and the strategies were found. Given the lack of research in the area, the research points to the need for more research on the constructs in these courses.

Keywords: Reading comprehension. Learning strategies. Intellectual styles. Bachelor's degrees.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Itens do Inventário de estilos de pensamento revisado II distribuídos conforme o estilo.....	47
Tabela 2 – Descrição da pontuação da amostra total nas subescalas da escala de avaliação das estratégias de aprendizagem(EAVAP–EM).....	49
Tabela 3 – Descrição da pontuação da amostra total nos estilos intelectuais, segundo análise fatorial	50
Tabela 4 – Diferenças entre o curso de Ciências Sociais e Filosofia em relação ao estilo intelectual	51
Tabela 5 – Diferença entre as séries em relação às subescalas de estratégias de aprendizagem	52
Tabela 6 – Distribuição dos cursos entre os grupos referentes às disciplinas de produção textual.....	54
Tabela 7 – Resultados estatisticamente significativos da correlação entre o TSI-R2 e o EAVAP-EM	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP UEL	Comitê de Ética em Pesquisa da UEL
EAD	Educação a Distância
EAVAP-EM	Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Médio
EEA-JÁ	Escala de Estratégias de Aprendizagem para estudantes Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TSI-R2	Inventário de Estilos de Pensamento Revisado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SCIELO	Electronic Library Online (SciELO)
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
2	LEITURA E COMPREENSÃO DE LEITURA	16
2.1	PESQUISAS SOBRE COMPREENSÃO DE LEITURA COM O TESTE CLOZE NO ENSINO SUPERIOR	22
3	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	27
3.1	PESQUISAS SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	32
4	ESTILO INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR	36
4.1	PESQUISAS SOBRE OS ESTILOS INTELECTUAIS	39
5	DELINEAMENTO DA PESQUISA	43
5.1	OBJETIVOS.....	43
5.1.1	Objetivo Geral	43
5.1.2	Objetivos Específicos	43
5.2	MÉTODO	43
5.2.1	Participantes.....	43
5.2.2	Instrumentos.....	44
5.2.2.1	Teste de cloze	44
5.2.2.2	Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino médio (EAVAP-EM).....	45
5.2.2.3	Inventário de estilos de pensamento revisado: TSI-R2	46
5.2.3	Procedimento	47
6	RESULTADOS	49
7	DISCUSSÃO	56
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65

REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	76
ANEXO 1 - Teste de cloze.....	77
ANEXO 2 - Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem EAVAP-EM.....	79
ANEXO 3 - Inventário de Estilos de Pensamento Revisado TSI-R2.....	80
ANEXO 4 - Declaração de Responsabilidade do Pesquisador.....	85
ANEXO 5 - Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	86
ANEXO 6 - Autorizações das Instituições Participantes	87
ANEXO 7 – Parecer Consubstanciado do CEP	93
ANEXO 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno	97

1 APRESENTAÇÃO

Evidenciam-se, no Brasil, elevadíssimos índices de reprovação e evasão no ensino superior, conforme registros do Censo da Educação Superior do ano de 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nesse levantamento, o Instituto acompanhou a trajetória dos alunos entre 2010, cujo índice de evasão foi de 11,4%, até 2014, quando a porcentagem de evasão chegou a 49% (INEP, 2016). Pesquisas regionais ratificam níveis de evasão cada vez mais alarmantes no ensino superior, como se constatou em sondagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL), segundo levantamento “*Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em 2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos cursos de graduação*”, organizado por Rizzi e Marcondes e publicado em 2013 (RIZZI; MARCONDES, 2013).

O levantamento da UEL destaca que tanto a evasão quanto a reprovação ocorrem em maior escala nos primeiros anos, uma vez que significativo contingente dos alunos iniciantes dispõem de conhecimentos demasiadamente insipientes, carência que impede tais estudantes de se apropriarem dos conteúdos oferecidos, e, dessa forma, ao constatarem o próprio despreparo em relação ao domínio da matéria exibido por colegas, esses alunos sentem-se desestimulados a prosseguir os estudos, acentuando, assim, a taxa de evasão que se concentra no 1º e no 2º ano dos cursos (RIZZI; MARCONDES, 2013, p. 251). Os dados apontam também que o maior índice de reprovação e evasão encontra-se nos cursos de Filosofia Noturno, com média de evasão registrada em 42%, e o curso de Ciências Sociais noturno, com uma média de evasão de 37,6%, ambos oferecidos pelo Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH). Os cursos ofertados nesse centro são: Letras/Inglês, Letras/Espanhol; Letras/Francês, Ciências Sociais, História e Filosofia. Cabe destacar que a média geral da UEL, no mesmo período, foi de 26,3%. Essas médias foram calculadas com base nos dados registrados do ano de 2003 ao ano de 2008 (RIZZI; MARCONDES, 2013).

Esta pesquisadora tomou conhecimento dos dados acima referentes, quando desenvolveu atividades de monitoria acadêmica em uma disciplina do primeiro semestre no ano de 2015, frequentando o quinto semestre do curso de Ciências Sociais da UEL. Nesse período foi possível constatar, no decorrer de semanas apenas, a evasão, o abandono. Diante disso, a disciplina, que contava inicialmente

com 50 alunos, ao fim, contava apenas com 30 estudantes. Tal fato instigou a acadêmica, atualmente esta mestranda, a buscar dados e diferentes perspectivas que a auxiliassem a compreender melhor as dificuldades que cercam os estudantes e o que podem levá-los à evasão.

Outro ponto relevante nesse cenário consiste no fato de que o acesso ao ensino superior no Brasil ainda se restringe a uma ínfima parcela da população, como confirmou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo de 2010, cujos dados denunciam que o nível de educação formal de pessoas com idade de 25 anos ou mais¹ aponta que “49,3% eram sem instrução ou não tinham sequer concluído o ensino fundamental, enquanto apenas 11,3% tinham curso superior de graduação completo” (IBGE, 2012, p. 61). A situação se expõe muito mais inquietante quando são analisados dados atualizados acerca do ingresso em instituições públicas de ensino superior, uma vez que tais dados evidenciam que apenas “7,6% dos ingressantes são provenientes da população mais pobre do país, cuja renda per capita possui o valor médio de R\$ 192,00” (IBGE, 2015, p. 53).

Diante desses dados, é possível inferir que para significativa parte dos jovens, muito provavelmente para a maioria deles, será negada a oportunidade de obter formação de nível superior, enquanto a outra parte não conseguirá concluir essa mesma etapa por não dispor de conhecimentos básicos. Impõe-se considerar ainda que, além de esse acesso ao ensino superior ser restrito, também a questão da permanência merece ser lembrada, pois boa parcela dos jovens, em situação econômica mais vulnerável, encontra dificuldades para manter-se em uma universidade. A falta não apenas de moradia, mas também de recursos para transporte, alimentação, aquisição de materiais de estudo, além de carência de estímulos para um acompanhamento psicológico e acesso a tratamentos de saúde escancaram as dificuldades enfrentadas por esses estudantes que, sem outra opção, abandonam o curso.

Para combater esses problemas e propiciar maior inclusão dos jovens de camadas populares à universidade, ações afirmativas radicadas em iniciativas sociais, políticas e administrativas têm sido colocadas em prática. Na UEL, cite-se, são oferecidos serviços como: moradia estudantil, restaurante universitário, assistência médica e odontológica, atendimento aos estudantes portadores de

¹ Este corte etário foi estabelecido, pois foi estimado pelo IBGE como idade média para a conclusão da graduação.

necessidades educacionais especiais, apoio psicológico e atendimento psiquiátrico, entre outros (ALVES, 2002). Tais ações são extremamente importantes para os estudantes, mas, ainda assim, os índices de evasão e de reprovação permanecem elevados em vários cursos, como no caso dos cursos de Filosofia e de Ciências Sociais citados anteriormente.

E a presente pesquisa, na realidade, encontrou no trabalho para conclusão da licenciatura em Ciências Sociais, no ano de 2016, motivação para investigar o tema. Em contato com 12 dentre os 20 estudantes que evadiram da disciplina, como esta pesquisadora atuava como responsável pela monitoria no primeiro semestre de 2015, aplicou para 10 deles (2 não quiseram participar da pesquisa) um questionário fechado com 10 questões focadas na elucidação dos motivos pelos quais os estudantes haviam abandonado do curso. Por meio dessa coleta de dados, realizou a pesquisa “Debates sobre evasão no ensino superior: levantamento dos fatores motivacionais presentes na evasão de alunos/as do curso de ciências sociais da universidade estadual de Londrina”, finalizada no ano de 2016. As alternativas colocadas no questionário apresentavam, como possibilidade de resposta, situações relacionadas a quatro fatores: dificuldades econômicas, ausência de políticas públicas da Instituição, insatisfação com o curso ou insatisfação com o próprio desempenho nas aulas. Ao analisar as respostas, prevaleceram alternativas nas quais os alunos atribuíram sua evasão a itens como: “baixo rendimento acadêmico” e “dificuldade de adaptação ao ritmo da universidade”.

Com base nesse resultado, foram investigadas outras perspectivas de estudo a respeito das dificuldades que os estudantes encontram no processo de formação nas licenciaturas, e o curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina abriu a possibilidade para a pesquisadora em referência realizar uma investigação com as licenciaturas em questão por meio dos seguintes constructos: compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e estilos intelectuais, pois esses dados se relacionam diretamente com a aprendizagem e, conseqüentemente, com o rendimento acadêmico. Nos levantamentos realizados para averiguar o estado da arte sobre esses temas, não foram encontradas pesquisas cujos participantes frequentassem os cursos de Ciências Sociais e de Filosofia, o que reforça a necessidade de se realizarem pesquisas nessa perspectiva teórica com os estudantes em referência. Diante disso, este estudo realizou levantamento de estado

da arte por meio de pesquisas que investigaram temas relacionados com essa pesquisa, porém com participantes de outros cursos.

O estudo encontra-se organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo encontra-se a apresentação do trabalho; o segundo capítulo aborda leitura, perspectivas sobre a compreensão de leitura e como as pesquisas referentes a essa temática foram realizadas. O capítulo terceiro traça considerações concernentes a estratégias de aprendizagem sob o viés da teoria do processamento da informação e, para exemplificar, lista algumas pesquisas recentes acerca da temática. O quarto capítulo aborda a teoria do estilo intelectual, que trata da forma como os estudantes preferem utilizar suas habilidades para estudar e aprender; também nesse capítulo foram listadas pesquisas a respeito do estilo intelectual no ensino superior. Apresentam-se no quinto capítulo os objetivos da pesquisa, os participantes, o método com a descrição dos participantes, instrumentos, procedimentos e as análises realizadas. No sexto, mostram-se os resultados, a discussão encontra-se no sétimo capítulo e, no oitavo, as considerações finais, as referências e os anexos da pesquisa.

2 LEITURA E COMPREENSÃO DE LEITURA

Com o surgimento da escrita, os seres humanos puderam registrar suas tradições, experiências e histórias para além da oralidade. A escrita, a partir de então, passou a ser utilizada para comunicação e expressão humana de tal forma que, com o tempo, diversos gêneros textuais surgiram para corresponder melhor às diferentes necessidades de comunicação. Desse modo, a escrita e, conseqüentemente, a leitura e a compreensão de leitura impuseram-se como ferramentas necessárias nas mais diversas ações cotidianas, sejam estas individuais, sejam coletivas. Nessa esteira, a leitura de textos científicos ou de textos literários também humaniza as pessoas, sobretudo porque leva o ser humano a compreender melhor o meio em que se encontra, os semelhantes e/ou a si próprio (LIMA; REIS, 2017).

Para explicitar a habilidade de leitura, recorre-se ao significado etimológico da palavra ler, que se origina do latim, *legere*. Dentre os vários significados, dois são fundamentais para as distinções que se pretende realizar neste trabalho. O primeiro significado consiste em “contar/enumerar as letras e corresponde ao primeiro ato da leitura: soletrar, repetir fonemas, agrupar sílabas”. O segundo significado está relacionado com a palavra colher, que se “refere à noção de algo já pronto, na qual existe um sentido predeterminado: a tarefa do leitor é compreender o sentido do texto dado pelo autor” (HILLESHEIM et al., 2011, p. 307).

Atualmente tende a predominar nas pesquisas a segunda concepção, pois tem se destacado o fato de que, para além das noções fonéticas e silábicas, é necessário que os leitores sejam capazes de entender a importância do contexto que envolve o que é lido, assim como também o contexto daquele que escreveu o texto e daquele que o lê (FREIRE, 2011). E para que se possa compreender o que se lê, é indispensável que sejam levadas em consideração diversas habilidades, tais como a linguagem, o contexto, a cultura, entre outros. Desse modo, impõe-se considerar a realidade do autor de determinado texto, o período histórico, os diálogos intertextuais propostos e, além disso, a realidade e as múltiplas determinações que envolvem o leitor.

Nesse panorama, ler e escrever não consiste apenas em decorar letras do alfabeto e conseguir dispô-las em sílabas para formar palavras e depois formar frases; trata-se, sim, de ir além e ser capaz de refletir criticamente sobre o que

está escrito e como se realiza o processo das informações presentes nos textos (SANTOS; FERNANDES, 2016). A compreensão de leitura deve ser entendida como um processo cognitivo que envolve dois processadores: bottom-up e top-down. Na dimensão do primeiro processador, bottom-up, ocorre a decodificação sintática e linguística, enquanto no segundo processador, top-down, ocorre a atribuição de significado e de contexto ao texto; destarte, para que ocorra a compreensão de leitura por completo é necessário que a leitura transite por esses dois processadores (OLIVEIRA; LÚCIO; MIGUEL, 2016; STERNBERG, 2000; NICHOLSON, 1998).

Ao ler um texto, o leitor, além de ter acesso ao conhecimento que se encontra sistematizado explicitamente nas palavras desse texto, por meio da compreensão de leitura consegue também acessar outro tipo de conhecimento que consiste no que foi planejado pelo autor para permear o texto e que deve ser conscientemente interpretado pelo leitor, de acordo com as significações particulares. Sendo assim, pode-se dizer que a leitura é uma interação entre autor e leitor, já que, para ocorrer plenamente, necessita de processos integrativos e construtivos, e, nesse processo de interação, o leitor estabelece ligação entre as ideias distintas, presentes no texto, enquanto no processo de integração o leitor relaciona as ideias do texto com o conhecimento acumulado (GOMES; BORUCHOVITCH, 2009).

No que concerne à prática de leitura em sala de aula, Silveira e Brenelli (2009) destacam que, historicamente, tal exercício configurou-se norteado por uma série de questões clichês que versavam sobre o que o aluno havia entendido de um dado texto, ou o que entendia a respeito daquilo que o autor do texto havia tentado transmitir. A própria concepção acerca do que é a compreensão foi construída associada à noção de que o aluno, por intuição, seria capaz de perceber, entender e diferenciar os conteúdos presentes em um texto de maneira dissociada de processos de raciocínio mais complexos. Destaque-se ainda que essa perspectiva de compreensão de texto não pretendia abranger análises mais complexas que envolvessem, diga-se, uma série de reflexões que fizessem o estudante saber estabelecer relação entre os conteúdos analisados com sua realidade material, histórica, econômica, dentre outros.

No Brasil, a cultura foi fortemente marcada pela tradição oral, como se constata em histórico do país enquanto colônia; o acesso gratuito à educação e à alfabetização para toda população começou a ser colocado em pauta como projeto de nação a partir de 1930, principalmente após a publicação do Manifesto dos

Pioneiros em 1932 (AZEVEDO et Al, 1932). Estima-se que, em 1931, ao menos 50% da população do Brasil ainda não tivesse acesso à alfabetização. O direito à educação consagra-se em lei apenas em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948); entretanto, no Brasil, tal direito apenas tornou-se oficial na Constituição Federal de 1988. Outro fator que contribuiu para esse cenário foi o desenvolvimento tardio da imprensa no país² (HILLESHEIM et al., 2011).

Paradoxalmente, mesmo diante desse histórico, nos diferentes níveis e modalidades do ensino predomina a cultura escrita (AZEVEDO, 1932; GALVÃO; BATISTA, 2006) e, considerando que as escolas, universidades e boa parte do mundo do trabalho são ambientes em que predomina tal cultura, a familiaridade com a leitura e o bom desenvolvimento desta habilidade constituem-se um dos pontos mais importantes para o sucesso escolar e para o sucesso profissional (CUNHA; SANTOS, 2017).

Atualmente o país encontra-se em posição nada edificante no *Programme for International Student Assessment* (PISA), consistente em um programa de avaliação escolar realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade internacional que reúne os países mais desenvolvidos do mundo (BRASIL, 2018). Uma das avaliações que revelam desempenho insatisfatório dos estudantes diz respeito ao letramento em leitura. Quando se foca a interpretação de um texto, constata-se a incapacidade da maioria dos alunos de compreender e de utilizar textos escritos, o que revela a pobreza vocabular, sobretudo pela falta do habitual exercício de leitura, com o indispensável hábito de consulta ao dicionário para dirimir dúvidas. Essa realidade nega ao estudante a prerrogativa de participar ativamente da sociedade.

Ademais, segundo os dados oriundos da última aplicação do teste, que foi realizado em 2015 e cujos resultados foram disponibilizados, em 2016, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na série histórica dos resultados brasileiros no que diz respeito à avaliação de leitura, não houve mudanças capazes de apontar que o desempenho dos estudantes brasileiros esteja melhorando no que concerne ao letramento em leitura, pois, desde a edição do

² “Os grandes jornais de circulação nacional de hoje, como O Estado de S. Paulo e o Jornal do Brasil, foram criados nos anos finais do século XIX, sendo seguidos pelo extinto Correio de Manhã (1901) e pelos O Globo e a Folha de São Paulo (que nasceu com o nome de Folha da Manhã), ambos criados em 1925. Em suma, a imprensa escrita brasileira nasceu tardiamente e só ganhou uma estrutura comercial há apenas um século” (AZEVEDO, 2006, p.93).

ano 2000, os resultados revelam pouca variação (INEP, 2016). Tal situação é preocupante, pois significa que o país encontra-se estagnado no que toca à sua evolução nos processos de aprendizagem que cercam o letramento em leitura há 15 anos.

Especificamente, no que diz respeito ao desempenho dos estudantes que realizaram a prova no Brasil em 2015, foi constatado, sobre o letramento em leitura, que “51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura – patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania” (INEP, 2016, p. 22). Tais dados são preocupantes, pois, por meio deles é possível deduzir que a maioria dos jovens frequenta a educação básica e dela sai sem lograr a conquista de um desempenho satisfatório no letramento em leitura. Sendo assim, esses jovens deverão transitar do ensino superior e/ou para o mercado de trabalho levando consigo inabilidades relacionadas com a leitura.

Diante desse quadro, possivelmente boa parte dos jovens que conseguirem acesso ao nível superior, acabará engrossando os níveis de evasão no decorrer do curso, pois, além dos obstáculos econômicos que encontrarão para sua permanência nesse nível de ensino, também terão que enfrentar os problemas causados pelo seu sofrível domínio de leitura. Essa dificuldade tende a ser um dos grandes entraves que impedem que os estudantes concluam a graduação e que se apropriem do conhecimento nesse espaço (WITTER; SILVA, 2009).

Pesquisas (CUNHA; SANTOS, 2015, 2017; OLIVEIRA, 2011; SANTOS; FERNANDES, 2016) que têm como objeto de investigação a compreensão de leitura no ensino superior, demonstram que essa habilidade é de extrema relevância para o processo de aprendizagem e para um desempenho acadêmico satisfatório. Cabe destacar que grande parte dos conteúdos das disciplinas que compõem os cursos de graduação, é acessada pelos estudantes por meio de textos; o aluno deve ler antes das aulas para inteirar-se dos temas a serem discutidos em sala de aula. Desse modo, a leitura deverá estar presente em todas as aulas em todo o decorrer da graduação. Outro ponto importante reside no fato de que as instituições de ensino superior configuram-se como espaço de reprodução de desigualdades sociais, como se constata pelos diferentes perfis de alunos nesses ambientes.

Em um mesmo curso encontram-se sujeitos com diferentes níveis de compreensão de leitura; portanto, os estudantes que se encontrarem em um baixo nível de compreensão e leitura, possivelmente terão maior dificuldade de adaptação

ao ensino superior. Alguns estudos sobre compreensão de leitura demonstram que os alunos no ensino superior situam-se em nível de compreensão de leitura menor que o esperado (GUIDETTI; MARTINELLI, 2009). Desse modo, torna-se necessário que os programas de apoio à permanência desses alunos no curso identifiquem tais desníveis em relação ao letramento e desenvolvam intervenções que auxiliem esses estudantes a melhorar suas habilidades de estudo, principalmente no que concerne à leitura (ARAÚJO et al., 2016), pois “a intervenção pedagógica, psicológica ou psicopedagógica oportunas e bem estruturadas têm o poder de reinserir muitos alunos rotulados ou deixados para trás em um percurso favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2009, p. 40).

Para se avaliar e analisar a compreensão de leitura, importante levar em conta que tal exercício é constituído por procedimentos complexos que envolvem processos motores, cognitivos, de representação e de interpretação. Esses processos se relacionam e são empregados em conjunto para o desenvolvimento da habilidade em leitura. Também deve ser considerada a relação entre ler e escrever, posto que ambas as habilidades interligam-se como processos mútuos, ou seja, à medida que uma se desenvolve, desenvolve-se também a outra (SANTOS; MONTEIRO, 2016). Ademais, considera-se que o indivíduo letrado é aquele que consegue ir além da apropriação das habilidades de ler e escrever e que aprende, sobretudo, a recorrer à leitura e à escrita individual e socialmente de acordo com suas necessidades.

Dentre essas necessidades, destaque-se a participação ativa na sociedade enquanto cidadão e, considerando-se que, pelo fato de a sociedade tornar-se cada vez mais complexa, o domínio da leitura e da escrita, em suas várias dimensões, é ferramenta sine qua non para que os cidadãos logrem participar ativamente do meio em que vivem, seja para reivindicar seus direitos, seja para deliberar sobre as diversas questões na sociedade (GOMES; BORUCHOVITCH, 2009). Além disso, ler e escrever provocam impactos positivos no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (WITTER; SILVA, 2009). Nesse contexto, pode-se considerar que os professores precisam trabalhar de maneira a abordar um conhecimento que não seja apenas reflexivo, mas, sobretudo, que seja também instrumento de humanização. Conhecimento instrumental é aquele empregado pelo aluno, que lhe possibilite condições para bem enfrentar os embates em sua luta por liberdade e direitos (FREIRE, 2011).

A compreensão da leitura pode se constituir um importante meio para que instituições de ensino e professores melhorem a formação dos alunos, o que requer, também, acompanhamento e avaliação, para que logrem diagnosticar os problemas e realizar intervenções. Para Witter e Silva (2009), a importância da leitura, principalmente no ensino superior, diz respeito ao fato de que tal habilidade, no decorrer da formação, aguça a capacidade crítica e aprofunda o entendimento dos aspectos técnicos e culturais que todo futuro profissional deve aprender a dominar.

Para se avaliar a compreensão de leitura, impõe-se submeter à análise uma série de fatores, como o instrumento a ser utilizado para essa avaliação, se o aluno logrará conseguir, de maneira confiável, mensurar a compreensão de leitura, se o instrumento em questão se destaca não apenas como o mais adequado a ser aplicado para a população pesquisada, mas também se é o mais indicado para a avaliação do processo cognitivo em questão, e, ainda, se inclui o leitor como parte do processo da leitura e se analisa a compreensão da leitura e não apenas a produção textual, dentre outros (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Um instrumento que tem se destacado no que toca à compreensão de leitura é o teste de cloze, que surgiu em 1953, em experimentos de Wilson Taylor, e que se destacou como uma ferramenta capaz de apresentar um diagnóstico acerca dos processos de leitura e da capacidade de compreensão do leitor. Pesquisas (ALCARÁ; SANTOS, 2015; OLIVEIRA; CUNHA; SANTOS, 2015) têm apontado que utilizar o cloze no ensino superior para diagnosticar e/ou intervir, seja por meio de iniciativas individuais de professores, seja por iniciativas institucionais em contextos em que sejam encontrados estudantes com baixa habilidade em leitura, pode ser uma alternativa capaz de contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade, e, possivelmente, propiciar melhora na formação desses futuros profissionais de áreas diversas, principalmente daqueles que não tiveram acesso a uma educação básica de qualidade (CUNHA; SANTOS, 2017).

Importante pensar nessas maneiras de inclusão, posto que a uma universidade também compete assumir compromissos sociais; assim, além de se concretizar como instituição que oferece educação formal, ela deve também fomentar a construção de uma sociedade mais humanizadora e igualitária (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2011). Investigações com o teste de cloze sinalizam que essa ferramenta pode auxiliar em diagnósticos e também a possibilitar intervenção em situações de baixa compreensão em leitura no ensino superior, ao oportunizar a

criação de programas e/ou instrumentos para que os estudantes possam dispor de um constante aprimoramento do nível de compreensão de leitura.

Com base nessa perspectiva, recorrendo aos constructos acima expostos, serão elencadas a seguir pesquisas que utilizam o teste de cloze no ensino superior. Na realidade, quer como instrumento de intervenção, quer como instrumento de diagnóstico, o teste de cloze configura-se como instrumento, cuja aplicação tem possibilitado avanços em relação à compreensão da leitura, bem como tem sido importante para o acompanhamento do nível de aprimoramento dos estudantes em pesquisas de intervenção.

2.1 PESQUISAS SOBRE COMPREENSÃO DE LEITURA COM O TESTE CLOZE NO ENSINO SUPERIOR

O domínio da leitura atenta consiste em uma habilidade insubstituível na vida de qualquer pessoa em sociedade, uma vez que múltiplos contextos do cotidiano de qualquer indivíduo requerem o exercício da leitura atenta. Estudar a compreensão em leitura se faz necessário, pois essa habilidade pode alterar positivamente as experiências dos estudantes em qualquer etapa ou modalidade da educação, além de potencializar a aprendizagem. Para verificar como ocorrem as pesquisas em âmbito nacional sobre compreensão em leitura no ensino superior envolvendo a técnica de cloze, foi realizado um levantamento por meio das seguintes bases de pesquisas: Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC). Utilizaram-se nessa busca as palavras “ensino superior” e “cloze” e foram acompanhadas as pesquisas realizadas de 2012 a 2017. Em ordem cronológica de publicação, apresentam-se pesquisas encontradas nos bancos de dados citados acima. Serão elencados os objetivos, o número de participantes, o método e os resultados obtidos nessas mesmas pesquisas.

Alcará (2012) realizou um estudo que teve como objetivo levantar as características dos universitários no que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem, compreensão de leitura e orientação motivacional e que também buscou evidências de validade para as medidas que avaliaram esses três construtos. Nesse estudo, a autora avaliou ainda diferenças relacionadas com o curso, série, sexo

e faixa etária e a existência de correlação entre os escores obtidos nas medidas utilizadas na pesquisa. Para tanto, foram realizados dois estudos denominados estudo I e estudo II. O estudo I consistiu em uma pesquisa exploratória que contou com a participação de 110 estudantes de todas as séries dos cursos de Biblioteconomia e de Arquivologia de uma universidade pública do sul do Brasil. No estudo II, foi realizado estudo com um Grupo Experimental e um Grupo Controle. A amostra foi constituída por 22 estudantes para o Grupo Experimental e 19 para o Grupo Controle.

Os instrumentos utilizados foram o teste de cloze, a escala de avaliação de estratégias de aprendizagem e a escala de motivação para a aprendizagem. Como principais resultados, no Estudo I, identificou-se um nível de compreensão de leitura abaixo do esperado (nível instrucional de leitura), e a utilização das estratégias de aprendizagem pelos estudantes foi considerada razoável, sendo que a meta aprender foi a orientação motivacional mais indicada. No Estudo II, os efeitos quanto aos procedimentos de intervenção no desempenho dos estudantes, na compreensão de leitura, no uso de estratégias de aprendizagem e na motivação não foram significativos. No que concerne às evidências de validade, constatou-se que novas investigações serão necessárias, pois, por meio dos dados da pesquisa, apenas foi possível conseguir evidências de validade para parte das medidas utilizadas. A pesquisadora considerou também que os programas de intervenção de compreensão em leitura, que objetivavam remediar e desenvolver a habilidade de leitura, foram relevantes para uma melhor compreensão de leitura e também para a qualidade motivacional.

A investigação de Oliveira, Rueda e Santos (2012) pautou-se pelos seguintes objetivos: investigar o ajuste do teste de cloze ao modelo Rasch e avaliar a dificuldade na resposta levando em conta o gênero dos participantes. Contou com a participação de 1022 universitários oriundos dos cursos de Psicologia (488), Enfermagem (125), Matemática (123), Odontologia (102), Administração (108) e Direito (76) de uma universidade pública e quatro universidades privadas localizadas nos estados do Paraná, São Paulo e Minas Gerais. O instrumento utilizado foi o teste de cloze aplicado coletivamente. Os resultados apontaram que o teste de cloze teve um bom ajuste ao modelo Rasch. Apenas em cinco itens foi possível diferenciar o sexo, de modo que se concluiu que houve equilíbrio nas respostas dadas por homens e mulheres; portanto, o teste se demonstrou consistente.

No estudo de Silva (2013), o objetivo consistiu na identificação do nível de compreensão de leitura dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia de uma faculdade privada do interior do Maranhão. Participaram da pesquisa 63 estudantes dos cursos de Letras e de Pedagogia. Os instrumentos utilizados foram questionário socioeconômico, questionário educacional e o teste de cloze. Os escores mais baixos foram encontrados no curso de Pedagogia, enquanto os escores mais elevados foram apresentados por estudantes do curso de Letras. Concluiu-se que os estudantes participantes situam-se abaixo do nível de leitura condizente com o seu grau de instrução. Destacou-se o fato de que nenhum dos acadêmicos da pesquisa conseguiu alcançar resultado como leitor autônomo, capaz de dominar a técnica da leitura.

Na investigação de Freitas (2014), objetivou-se a análise da leitura em suas diferentes concepções inerentes ao curso de Direito e suas implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Participaram da pesquisa 322 estudantes matriculados nas séries finais do curso de direito de quatro faculdades privadas do norte do Paraná e 17 egressos que já haviam sido aprovados pelo exame da OAB. A pesquisadora utilizou análise documental, grupos focais e o teste de cloze. Como um dos resultados, a autora identificou que 93% (n=283) dos pesquisados situou-se no nível de frustração, apresentaram leitura fragmentada, ou seja, não conseguiram interpretar plenamente o texto. Tal resultado pode explicar, em parte, a dificuldade que os pesquisados encontraram para solucionar as questões do exame da OAB.

O estudo realizado por Rosa (2014) teve como objetivo avaliar a compreensão de leitura de futuros formadores de leitor, ou seja, estudantes dos cursos de Letras e de Pedagogia. A autora também comparou o nível de compreensão de leitura em ambos os cursos e registrou as principais dificuldades de gramática da Língua Portuguesa, observadas nas respostas mediante teste de cloze e a percepção dos professores acerca da compreensão em leitura. A pesquisa teve como participantes 328 alunos dos cursos de Letras e Pedagogia e seus respectivos professores de quatro instituições de ensino superior dos estados do Paraná, São Paulo e Minas Gerais. O instrumento utilizado foi o teste de cloze para os estudantes e questionário para os professores. Como principais resultados, a autora destacou que os estudantes do curso de Letras apresentaram melhor desempenho em comparação aos estudantes do Curso de Pedagogia no que toca à pontuação atingida

no teste de cloze. Em geral, a habilidade de compreensão de leitura desses universitários foi baixa, porém, em comparação com estudos anteriores, esses universitários encontram-se de acordo com os padrões aceitáveis para o ensino superior.

Na pesquisa de Oliveira, Cunha e Santos (2015), os objetivos consistiram em identificar o nível de compreensão de leitura de estudantes do curso de Psicologia de diferentes instituições e também elencar as diferenças em razão do local do curso, faixa etária e sexo dos participantes. A pesquisa contou com a participação de 466 estudantes de três universidades, sendo uma pública e duas privadas, localizadas nos estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais. O instrumento utilizado foi o teste de cloze. Nos resultados identificaram-se diferenças relacionadas com o estado em que as universidades se localizam. Concluiu-se que os estudantes possuem nível de leitura muito abaixo do esperado para o nível de escolaridade em que se encontram.

Em 2015, Alcará e Santos realizaram um estudo, cujo objetivo consistia em verificar os efeitos de um programa de compreensão em leitura (ALCARÁ; SANTOS, 2015). A pesquisa contou com a participação de 41 universitários matriculados nos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia, cuja faixa etária variava de 18 a 51 anos. Destes, 22 compuseram o grupo experimental e 19, o grupo de controle. O instrumento utilizado foi o teste de cloze no pré-teste e no pós-teste. Os resultados apontaram que os estudantes obtiveram desempenho superior no pós-teste, registrando-se um acréscimo na pontuação de mais da metade dos participantes, ainda assim, a melhora foi insuficiente para que se pudesse avaliar mudança no nível de compreensão em leitura da maioria dos participantes. As autoras concluíram que as atividades realizadas foram importantes, pois ajudaram no desenvolvimento da consciência dos participantes acerca da relevância da compreensão em leitura.

Na investigação de Pires (2016), o objetivo foi investigar o nível de compreensão de texto e a motivação para aprendizagem em estudantes universitários e sua relação com o desempenho acadêmico. Participaram da pesquisa 161 alunos dos cursos de Pedagogia e Serviço Social. Os instrumentos utilizados foram questionário sociodemográfico e histórico escolar, teste cloze de compreensão de leitura, escala de avaliação da motivação para aprendizagem e matrizes progressivas do Raven geral. Os resultados mostraram uma relação entre os níveis de

compreensão de leitura e o desempenho acadêmico. Não se constatou diferença no nível de compreensão de texto e de motivação entre os estudantes cotistas e não cotistas, e os estudantes com desempenho acadêmico mais elevado usaram menos a meta de performance-avoidance de atividades, indicando fracasso quanto a sua motivação.

Por meio do levantamento, foi possível identificar que a compreensão em leitura vem sendo estudada principalmente nos cursos de Pedagogia (PIRES, 2016; ROSA, 2014; SILVA, 2013), Letras (ROSA, 2014; SILVA, 2013), Direito (FREITAS, 2014; OLIVEIRA; RUEDA; SANTOS, 2012), Arquivologia (ALCARÁ, 2012; ALCARÁ; SANTOS, 2015), Biblioteconomia (ALCARÁ, 2012; ALCARÁ; SANTOS, 2015), Psicologia (OLIVEIRA; CUNHA; SANTOS, 2015; OLIVEIRA; RUEDA; SANTOS, 2012), Serviço Social (ALCARÁ; SANTOS, 2015), Administração, Enfermagem, Matemática e Odontologia (OLIVEIRA; RUEDA; SANTOS, 2012). Não foram encontradas pesquisas sobre compreensão em leitura envolvendo o teste de cloze em universitários dos cursos de Ciências Sociais e de Filosofia. Diante disso, destaque-se a importância de realização de estudos nos cursos acima mencionados, principalmente pela intensa carga de leitura presente nesses cursos.

Diante dos dados elencados, evidenciou-se que em nenhuma pesquisa o nível de compreensão em leitura dos participantes foi considerado compatível com o nível de ensino (ensino superior) correspondente, estágio em que os estudantes deveriam situar-se em nível de leitor autônomo. Uma ferramenta que pode ser considerada como possível alternativa para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento da habilidade de leitura é o uso das estratégias de aprendizagem.

Na próxima seção serão caracterizados e abordados aspectos das estratégias de aprendizagem e como tais ferramentas podem ser empregadas para um melhor letramento em leitura. Serão elencadas também pesquisas que investigam compreensão de leitura e estratégias de aprendizagem em contextos universitários.

3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A aprendizagem tem sido estudada pela Psicologia Cognitiva, destacando-se nesta área a teoria do processamento da informação. Nesta teoria, a aprendizagem é entendida como um processo envolto em fatores de contexto e também fatores internos. Estes últimos são diretamente relacionados com os processos cognitivos. Em perspectiva da psicologia cognitiva, considera-se que a mente dos seres humanos dispõe da capacidade de estruturar-se com base em processos básicos de armazenamento de informações oriundas do ambiente (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Diante disso, a aprendizagem consiste também na apropriação de comportamentos, ou seja, ao aprender algo, o estudante deverá ser capaz de desempenhar novas funções, assumindo um comportamento anteriormente irrealizável, o que significará que assimilou novos conhecimentos que se consolidaram por meio da memória (ALCARÁ; SANTOS, 2015; OLIVEIRA et al., 2016; DEMBO, 2004).

As estratégias de aprendizagem consistem em meios e procedimentos pelos quais os estudantes conseguem aprender de forma mais significativa e eficaz. Tais estratégias têm sido amplamente estudadas pela teoria do processamento da informação, que tem se concentrado em investigar como os estudantes obtêm, escolhem e retêm as informações em seu meio. Basicamente, o processamento de informações é explicado de maneira alegórica, comparando-se a mente com uma máquina ou com um computador; sendo assim, três são os passos que norteiam o processo pelo qual as informações são processadas (ALCARÁ; SANTOS, 2015; MARTINS; ZERBINI, 2014, OLIVEIRA et al., 2016).

A primeira etapa consiste na entrada de dados, tempo em que normalmente o indivíduo tem acesso a informações por meio de livros, professores, ou algum outro recurso presente em seu meio. Em estágio subsequente, processa a assimilação ou a apropriação dessa informação, com base em correlações que consegue estabelecer com as informações adquiridas anteriormente e que se encontram arquivadas em sua memória. Por último, ocorre a expressão do conteúdo aprendido, de modo que o estudante, de alguma maneira, logra demonstrar o que conseguiu compreender acerca daquela informação. Com base nas informações acerca da forma como os estudantes se organizam nessas etapas é possível compreender as estratégias utilizadas por eles para se organizarem no decorrer

desses procedimentos para construir o conhecimento (ALCARÁ; SANTOS, 2015; MARTINS; ZERBINI, 2014, OLIVEIRA et al., 2016).

Alcará e Santos (2015) destacam ainda que se considera que o indivíduo logrou construir conhecimento quando consegue ultrapassar a memorização de uma informação e passa a ser capaz de pensar e analisar essa informação para além do seu significado ilustrativo e informativo. Esse novo conteúdo aprendido possibilita que o aluno domine o exercício da reflexão sobre os elementos que compõem esses dados e sobre como eles se relacionam com outras informações adquiridas anteriormente. O estudante torna-se capaz, até mesmo, de refletir sobre como ocorreu seu próprio processo de aprendizagem e construção do conhecimento, conseguindo aprimorar os processos pelos quais passa para aprender, estabelecendo estratégias para cada uma das etapas.

Na teoria do processamento da informação, considera-se que a aprendizagem está completa quando o indivíduo consegue detectar e encontrar na memória uma informação que já adquiriu anteriormente. Diante disso, quando a pessoa aprende algo, significa que, além de ter adquirido uma nova informação, a pessoa também consegue refletir e gerar uma opinião sobre essa informação. Essa opinião representará diversas perspectivas acerca da visão de mundo da própria pessoa e pode ser alterada quando a pessoa adquirir novas informações, do mesmo modo que as informações adquiridas anteriormente também podem se modificar conforme novos aprendizados forem se acumulando. Por meio dessas representações acerca do meio e do mundo em geral, as pessoas podem capacitar-se a melhor compreender e interferir na própria realidade (OLIVEIRA, 2008).

Mediante processo de aprendizagem, o estudante consegue, a partir de uma experiência imediata, ter consciência de que construiu conhecimento. Para aprender a exercitar a autoconsciência, impõe-se evitar a perspectiva espontânea e passar para a perspectiva reflexiva. Sendo assim, o estudante deverá superar a fase da consciência, advinda meramente da experiência, e entender uma série de processos cognitivos capazes de permitir a construção do conhecimento. Quando ele conhecer e entender os processos cognitivos e aprender a elaborar reflexões sobre tais processos terá dominado a autorregulação, além de aprimorar o próprio comportamento e a própria performance. Por meio desse processo, possível também aprender a organizar a memória e reter informações com mais facilidade e por períodos mais prolongados, definitivos. O conhecimento acerca dos próprios

processos cognitivos, a autoconsciência e a busca por novas estratégias que fomentem esses processos denomina-se metacognição (ALCARÁ; SANTOS, 2015; CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016).

As estratégias podem ser divididas em dois grandes grupos: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas consistem no auxílio direto mediante informações já assimiladas, ou seja, na maneira como o estudante organiza, armazena e elabora informações, enquanto as estratégias metacognitivas tratam dos meios a que o aluno recorre para refletir e, assim, aprende a planejar, a regular e a monitorar seu pensamento e seus processos cognitivos. Envolve também o estabelecimento de objetivos de aprendizagem e o planejamento da forma como buscará atingir esses objetivos, a busca do entendimento de suas maiores dificuldades. Considera-se que o estudante que usa as estratégias é um construtor do próprio conhecimento, pois consegue intervir diretamente em seu processo de construção do conhecimento (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; DEMBO, 1994).

Boruchovitch (2007) exemplifica algumas possibilidades de intervenção em estratégias de aprendizagem da seguinte maneira: estratégias classificadas como cognitivas consistem em atividades realizadas por meio de ações mais específicas, tais como: sublinhar, anotar; enquanto as metacognitivas concentram-se em processos de controle, como: planejamento, monitoramento e a ordenação dos processos cognitivos e do comportamento. A intervenção metacognitiva seria o controle da execução das atividades, enquanto as estratégias do tipo afetivo consistiriam no controle, na modificação e na eliminação dos estados internos desfavoráveis ao processamento de informação pelo estudante.

Existem também outras classificações que levam em conta o tipo de aprendizagem envolvida; diante disso, categorizam-se as estratégias de aprendizagem em quatro conjuntos: a) estratégias afetivas, dispositivas e de apoio, estas, em síntese, consistem no uso de abordagens motivacionais; componentes afetivos e estratégias de controle de contexto; b) estratégias metacognitivas, de regulação e de controle: conhecimento, controle de estratégias e avaliação, de acordo com a finalidade desejada; c) estratégia de busca, seleção e tratamento da informação: contempla o meio de acesso às informações; o estudante precisa saber onde procurar informações e como acessá-las e selecioná-las; d) estratégias de processamento e uso da informação, estratégias de codificação, estratégias de

repetição e armazenamento, estratégias de recuperação e estratégias de comunicação, esta última categoria contempla os processos e as atividades que o indivíduo colocará em prática para assimilar a informação e utilizá-la de acordo com as suas necessidades, seja por meio de uma categorização para reflexão, seja para sua organização, seja para o uso por meio da comunicação oral ou escrita (GARGALLO LÓPES, 2011).

O uso de estratégias de aprendizagem no ensino superior deve ser estudado, uma vez que pode impulsionar o desempenho acadêmico dos estudantes. Ademais, as estratégias também contribuem para uma melhor adaptação desses estudantes ao ensino superior, posto que, nesse nível de ensino, esses alunos se deparam com uma necessidade ainda maior de desenvolver seus estudos com mais autonomia e autorregulação da própria aprendizagem e, dominando estratégias adequadas, terão maior liberdade para estabelecer os melhores métodos para potencializar sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu rendimento acadêmico.

Considerando-se que as estratégias de aprendizagem consistem em procedimentos e métodos que estimulam a eficácia das etapas de aquisição, armazenamento e utilização da informação para transformá-las em conhecimento, a autorregulação da aprendizagem torna-se ainda mais importante nos cursos de licenciatura em que se objetiva a formação de professores para que exerçam, de maneira satisfatória, a profissão. Importante, assim, capacitá-los a mediar o processo de aprendizagem para que seus alunos desenvolvam a autoconsciência. Se o professor não conhece os processos pelos quais a aprendizagem se processa, não logrará agir intencionalmente e de maneira planejada a conduzir os alunos a se autorregular, melhorando, assim, também, a própria aprendizagem, seja por meio da identificação dos melhores métodos de aprendizagem, seja por meio da identificação de suas maiores dificuldades (BORUCHOVITCH, 2007).

Quando o professor ignora os processos pelos quais a aprendizagem é consolidada, possivelmente manterá um posicionamento tradicional no que toca ao desempenho da docência, e, em algumas pesquisas, constata-se que professores com esse perfil oferecem poucas oportunidades para que seus alunos exerçam o controle do contexto e de sua autorregulação. Destaque-se ainda, que, conforme aponta DEMBO (2004), quando os estudantes se posicionam como futuros professores, no decorrer das aulas, ao aprenderem a estudar de maneira mais efetiva, será mais fácil ensiná-los a serem professores eficazes. A partir disso, conforme o

professor se apropria do processamento da informação e sua relação com os processos cognitivos, ocorre um aumento da autonomia do aluno em suas atividades, em suas relações interpessoais e na própria aprendizagem. Em pesquisas realizadas no Brasil, também se constata que os alunos dos anos iniciais usam menos as estratégias de aprendizagem e, conforme atingem as séries finais, o uso das estratégias tende a aumentar e também abandonam o nível superficial (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

Oliveira (2008) destaca que não existe uma estratégia específica e predeterminada para cada contexto de estudo. Identificar a melhor estratégia para cada necessidade contextual de aprendizagem dependerá da percepção do estudante que, com base em sua autoconsciência e também nas estratégias que conhece, terá mais condições para dominar conhecimentos. Então, esse aluno levará em conta suas preferências, além dos objetivos específicos de aprendizagem e, nesse processo, mais uma vez se destacará o papel do docente, posto que o professor acaba ensinando e motivando os alunos a utilizarem as estratégias de aprendizagem por meio de sua prática pedagógica em sala de aula, ou ensinando diretamente tais estratégias para que os alunos realizem as atividades também fora da sala de aula.

Com o objetivo de entender como se realizam as pesquisas nacionais sobre estratégias de aprendizagem no ensino superior, os resultados que essas pesquisas têm apontado e em quais cursos se inserem os participantes que têm sido alvo dessas investigações, realizou-se um levantamento por meio das seguintes bases de pesquisas: Banco de Teses e Dissertações da Pessoal do Nível Superior, nos bancos de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC).

Foram utilizadas as seguintes expressões nas plataformas de busca mencionadas acima: “estratégias de aprendizagem e ensino superior” e “ensino superior e teoria do processamento da informação”. Foram consideradas as pesquisas realizadas entre os anos de 2012 a 2017. Na subseção a seguir, serão elencadas em ordem cronológica as pesquisas encontradas, destacando-se os objetivos, o número de participantes, o método e os resultados obtidos nesses estudos.

3.1 PESQUISAS SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Na pesquisa de Fernandes (2013), foi realizada uma prática de intervenção para investigar se as estratégias autorregulatórias poderiam contribuir para a formação de alunos autorregulados. Inicialmente a autora aplicou um questionário sobre conhecimento de estratégias autorregulatórias (CEA) e, posteriormente, realizou seis oficinas de desenvolvimento de estratégias autorregulatórias da aprendizagem em que contou com a participação de oito alunos, sendo quatro mulheres (três do curso de Processos Gerenciais e uma do curso de Análise de Sistemas) e quatro homens (três do curso de Processos Gerenciais e um do curso de Análise de Sistemas). Nessas oficinas, mediante produção de um artigo científico com participantes, a autora buscou ensinar estratégias de aprendizagem aos participantes. Ao término da intervenção, realizada por seis meses, foi aplicado novamente o questionário CEA, seguido de uma entrevista semiestruturada. Os resultados mostraram duas categorias de estratégias de aprendizagem: 1) estratégias cognitivas e metacognitivas e 2) estratégias motivacionais. A autora concluiu que essas duas categorias em conjunto propiciaram a formação do aluno autorregulado. Destacou ainda a importância de os alunos do ensino superior conhecerem estratégias autorregulatórias, a fim de utilizá-las ao perseguir seus objetivos acadêmicos.

O estudo de Martins e Zerbini (2014) teve como objetivo adaptar e verificar as evidências da validade de um instrumento de estratégias de aprendizagem em uma instituição de ensino superior que ofertasse algumas disciplinas por meio de educação a distância (EAD). Contou com a participação de alunos de vários cursos de uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo, num total de 916 estudantes cursando a disciplina de Metodologia Científica e 433 alunos, a disciplina de Economia. O instrumento utilizado foi uma escala de estratégias de aprendizagem que apresentava descrições de comportamentos. Tais estratégias foram associadas à escala *Likert*, cuja frequência era de 11 pontos (0 = nunca a 10 = sempre). As autoras obtiveram, como resultado, que a escala, composta por 29 itens, apresentou evidências de validade de conteúdo e de estrutura interna, mas que, diante dos resultados ainda pouco definidos, havia necessidade de que a sua aplicação fosse realizada em outros contextos, principalmente em instituições de ensino superior que ofertassem cursos de graduação exclusivamente via EAD.

A investigação de Marini e Boruchovitch (2014) teve como objetivo pesquisar relações entre a motivação para aprender as teorias implícitas de inteligência e as estratégias autoprejudiciais em estudantes de Pedagogia, a fim de examinar a associação dessas variáveis no emprego das estratégias de aprendizagem. Contou com 107 participantes universitários de duas instituições privadas do estado de São Paulo. Foram utilizadas quatro escalas do tipo *Likert* para a coleta de dados. Os resultados evidenciaram que os participantes que apresentaram maior escore na escala de estratégias de aprendizagem tiveram maior pontuação na motivação intrínseca e relataram menor uso de estratégias autoprejudiciais. Maior escore nas estratégias de aprendizagem metacognitivas associou-se significativamente às variáveis: motivação intrínseca, extrínseca e para aprender, e com menor uso de estratégias autoprejudiciais.

Boruchovitch e Santos (2015) realizaram uma pesquisa, cujo objetivo consistiu em examinar as propriedades psicométricas de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino superior. A escala em questão apresentou 49 itens fechados sobre estratégias cognitivas e metacognitivas associadas à escala *Likert*. Teve como participantes 1490 estudantes universitários. Por meio da análise fatorial, os resultados apontaram que 35 dos itens apresentaram cargas fatoriais aceitáveis e uma estrutura de três fatores: fator 1 - autorregulação cognitiva e metacognitiva, fator 2 - autorregulação dos recursos internos e contextuais e fator 3 - autorregulação social. As autoras recomendam novos estudos para a comprovação de maior validade e precisão no aproveitamento da escala.

Ganda e Boruchovitch, em estudo realizado em 2015, objetivaram investigar estratégias autoprejudiciais empregadas por estudantes no ensino superior e também analisar as relações entre o uso dessas estratégias e o gênero, idade e etapa do curso desses universitários (GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). Participaram da pesquisa 164 estudantes de ambos os gêneros, com faixa etária de 18 a 48 anos, que se encontravam matriculados no 2º e no 4º ano do curso de Pedagogia em instituições públicas de ensino superior, localizadas no Brasil. Foram aplicados questionários com questões abertas e também uma escala do tipo *Likert*, relacionada com questões de autorrelato. Os resultados mostraram que os estudantes utilizaram várias estratégias autoprejudiciais, tais como: procrastinar e não realizar as leituras necessárias. O uso desse tipo de estratégia foi maior entre as mulheres e os alunos mais jovens. Nas considerações finais, as autoras destacaram que essas estratégias

devem ser reestudadas para ajudar os universitários a evitar ou a superar tais hábitos autoprejudiciais.

Na pesquisa de Oliveira (2017) objetivou-se buscar evidências de validade de constructo de uma escala de estratégias de aprendizagem para estudantes jovens e adultos. O estudo contou com a participação de 800 estudantes de nove cursos (Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Jornalismo, Logística, Pedagogia, Processos Gerenciais, Publicidade e Propaganda, Recursos Humanos e Sistemas de Informação) de uma universidade particular de Minas Gerais. O autor criou o instrumento para coleta de dados baseado em estudos realizados na área por algumas autoras (BORUCHOVITCH, 2001; BORUCHOVITCH et al., 2006; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010 apud OLIVEIRA, 2017). O instrumento em questão valeu-se da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes jovens e adultos EEA-JA, que possui 40 itens. Os resultados demonstraram que, para essa escala, foram agrupados dois fatores: o fator 1, com 18 itens referentes às estratégias de aprendizagem cognitivas e o fator 2, com 12 itens referentes às estratégias de aprendizagem metacognitivas. Esses 30 itens foram validados na composição da escala por meio do *alfa* de *Cronbach*, de 0,856. Ao término da pesquisa, o autor apontou a necessidade de se realizarem novas pesquisas com esse instrumento, também com a finalidade de intervenções educacionais.

Com base nos seis estudos, destacaram-se alguns pontos acerca das estratégias e da autorregulação da aprendizagem e, nessas investigações, as estratégias encontraram-se relacionadas com o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no rendimento dos estudantes, evidenciou-se também o fato de que os alunos necessitam conhecer as estratégias de aprendizagem para que possam empregá-las, a fim de se tornarem autorregulados (FERNANDES, 2013) e, principalmente, para que possam evitar o uso frequente de estratégias autoprejudiciais (MARINI; BORUCHOVITCH 2014). Constatou-se, também, um expressivo interesse acerca de aprimoramento dos instrumentos utilizados para viabilizar mapeamentos e intervenções envolvendo as estratégias de aprendizagem no ensino superior (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; MARTINS; ZERBINI, 2014; OLIVEIRA, 2017). As pesquisas apontaram ainda que as estratégias cognitivas e metacognitivas têm se destacado como fatores predominantes nos dados oriundos da aplicação de escalas de

estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015; FERNANDES, 2013).

No próximo capítulo explica-se em que consiste o estilo intelectual, quais suas características e como está presente no processo de aprendizagem. Este outro constructo oferece mais uma perspectiva de análise dos processos de aprendizagem e também das estratégias de aprendizagem. Pesquisas a respeito do tema, ainda recentes no Brasil, e também pesquisas internacionais (FAN; ZHANG, 2014; OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017; ZHANG; STERNBERG, 2005) têm apontado que estudar o estilo intelectual dos alunos pode contribuir para melhorar o rendimento acadêmico, bem como propiciar aos professores melhor entendimento das preferências de seus alunos para estudar e aprender.

4 ESTILO INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR

Nas seções anteriores destacou-se a importância da compreensão de leitura e das estratégias de aprendizagem no processo de construção do conhecimento nos diversos níveis e etapas da educação. Para melhor esclarecer acerca das diferentes maneiras de se tratar a compreensão de leitura e o uso das estratégias de aprendizagem, é importante observar o estilo intelectual dos estudantes. Ademais, ao se compreender as diferenças entre as habilidades e o estilo intelectual, torna-se possível encontrar explicações diversas para situações de fracasso escolar e, conseqüentemente, vislumbrar a possibilidade de novas intervenções nessas situações (OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017).

O termo estilo intelectual engloba tanto os distintos padrões de processamento preferidos pelos estudantes para se organizarem, estudarem e construir conhecimento em meio à aprendizagem, bem como também seus padrões cognitivos no processamento da informação, ou seja, os padrões utilizados para receber e processar as informações novas com que entra em contato ao estudar (FAN; ZHANG, 2014). Esse termo foi proposto primeiramente por Zhang e Sternberg (2005), e os autores fundamentaram seu argumento afirmando que essa expressão seria a mais indicada para se referir às particularidades cognitivas e habituais com que os estudantes processam as informações no decorrer da aprendizagem, principalmente por considerarem que esse termo contempla boa parte dos termos utilizados anteriormente, tais como estilos de pensamento, estilos de aprendizagem, estilos de mente, estilos cognitivos, estilos de ensino, entre outros. Em síntese, os autores propõem que a expressão estilo intelectual funcione como um termo “guarda-chuva” por abranger as demais terminologias (OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017; FAN; ZHANG, 2014; ZHANG; STERNBERG; REYNER, 2012).

Zhang e Sternberg (2005) formularam o conceito de estilo intelectual em perspectiva da teoria do autogoverno mental; essa vertente entende que o estilo intelectual liga-se diretamente à maneira pela qual as pessoas concretizam o autocontrole mental, sendo esta atividade indispensável para as pessoas se autogovernarem. O uso da palavra governo tem base na afirmação de que os autores explicam o estilo intelectual por meio de metáforas, com governos existentes na sociedade e as características desses mesmos governos. Pretendem com isso demonstrar que existe relação entre as maneiras como as pessoas se organizam para

governar a sociedade e também para governar individualmente a si mesmo. Mas também é necessário evidenciar que essa teoria não busca identificar e classificar individualmente o estilo intelectual de cada estudante e, sim, classificar os modelos individuais de estilo em dimensões e também em tipos que contemplem características específicas (FAN; ZHANG, 2014; INÁCIO, 2016; OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017; ZHANG, 2008; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Diversas particularidades que envolvem as pessoas influenciam em seu estilo intelectual. Tal entendimento se elucida quando se compreende que o estilo intelectual compõe-se de segmentos distintos, sendo eles: o fisiológico, o psicológico e o sociológico. Pode-se exemplificar o segmento fisiológico por meio do sistema nervoso que propicia, condiciona e interfere na memória e na atenção, bem como nos estímulos sensoriais por meio da visão, da audição, do toque, entre outros, além de serem altamente marcados pela área psicológica, relacionada com a personalidade e que gera impactos consideráveis na maneira como o indivíduo interage com o meio em que se insere. A área sociológica influencia o indivíduo, posto que os costumes e preferências mais disseminados na sociedade influenciam a percepção e as perspectivas do sujeito, induzindo também nas suas escolhas individuais relacionadas com o estilo intelectual. Destaque-se também que as pessoas costumam ter acesso às práticas mais difundidas em seu meio social, isso também ocorre quando se trata da aprendizagem (ZHANG; STERNBERG, 2005).

Não existe um estilo intelectual específico e predeterminado para cada contexto de estudo. Não existe estilo intelectual bom ou ruim, mas tem se destacado o fato de que alguns estilos acabam sendo mais eficazes quando comparados a outros em determinados contextos de estudos (FAN; ZHANG, 2014; ZHANG, 2015; OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017). Para identificar que estilo intelectual é mais ou menos efetivo em determinado contexto, é necessário compreender as principais características de cada estilo e em que contextos podem ser melhor empregados no processamento da informação e na execução de tarefas. Zhang e Sternberg (2005) consideram que existem 13 estilos intelectuais, distribuídos em cinco dimensões, agrupadas em três tipos para facilitar a compreensão. Os estilos intelectuais são os seguintes: legislativo, judicial, liberal, global, hierárquico, executivo, conservador, local, monárquico, oligárquico, anárquico, interno e externo, enquanto as dimensões são: função, formato, nível, área e tendência (FAN; ZHANG, 2014; OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017; ZHANG; STERNBERG, 2005).

A dimensão função contempla o estilo legislativo, o judiciário e o executivo. O estilo legislativo caracteriza-se pela criação, ou seja, ocorre quando o indivíduo é de tal maneira engenhoso, que, com base na imaginação, consegue elaborar processos cognitivos originais, aprofundando, assim, o conteúdo da informação que transmite; enfim, cria um modo particular de aprender. O judicial consiste na realização de uma avaliação de outras pessoas ou produtos, ou seja, o indivíduo consegue analisar e refletir sobre diversas perspectivas acerca da mesma informação e também acaba conseguindo relacionar e comparar a perspectiva de outros indivíduos com a própria perspectiva, além de comparar seu desempenho com o de outros. O executivo consiste em um posicionamento mais pragmático, o indivíduo aprecia que estejam descritas, de maneira bem clara, as atividades que necessita realizar para que possa executar da melhor forma as situações que lhe são colocadas (FAN; ZHANG, 2014; OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Na segunda dimensão, o formato, estabelece-se a forma, que contempla os estilos hierárquico, monárquico, oligárquico e anárquico. No estilo hierárquico, o indivíduo distribuirá a atenção para as tarefas que considerar prioritárias, levando em conta perspectivas avaliativas. No monárquico, a pessoa optará por se ocupar com tarefas em que seja possível focar em um único ponto por momento. No oligárquico, o estudante trabalhará em diversas atividades com objetivos diversos e sem que sejam estabelecidas prioridades entre essas tarefas ou entre os objetivos. No anárquico, o estudante optará por trabalhar nas tarefas mais flexíveis, tanto em relação ao local onde deverão ser realizadas quanto ao tipo de tarefa a que as tarefas se ligam e como funcionam (ZHANG; STERNBERG, 2005).

Na terceira dimensão, nível, consideram-se duas possibilidades: o estilo global e o local. O global consiste em olhar o todo, ou seja, analisar um problema de modo amplo e geral, enquanto o local, em contrapartida, concentrará seu foco nas partes do problema para analisá-lo detalhadamente. Como quarta dimensão se tem a área em que aparecem os estilos internos e externos. No interno, há a afinidade em realizar tarefas de maneira independente, enquanto no externo prefere-se a realização de tarefas de maneira coletiva. Por fim, a quinta dimensão consiste na tendência, que poderá ser marcada pelo estilo liberal ou pelo estilo conservador. O estilo liberal se destaca pela característica de que o estudante terá uma forte inclinação a querer escolher as suas tarefas, as quais estarão relacionadas a novidades que reúnam

atividades diversas. Já o conservador inclina-se mais às atividades que possuem regras e procedimentos bem delimitados de maneira metódica (ZHANG; STERNBERG, 2005).

Zhang e Sternberg (2005) categorizaram os estilos cognitivos em três fatores. Em síntese, pode-se considerar que o tipo cognitivo (tipo I) é o que agrega os estilos que envolvem criatividade e complexidade cognitiva na preferência do estudante no que concerne à habilidade e caracteriza-se pelo elevado caráter adaptativo; enquadram-se nesse fator os seguintes estilos: legislativo, judicial, liberal, global e hierárquico. O desempenho típico (tipo II) abarca os estilos: executivo, conservador, local e monárquico, caracterizados pela proximidade com os traços da personalidade do indivíduo e baixa complexidade no que toca à complexidade. Já o tipo focado na atividade (tipo III) pode reunir elementos de ambos os tipos anteriores, dependendo das escolhas do estudante em cada contexto de estudo (FAN; ZHANG, 2014; INÁCIO, 2016; OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Em razão da importância dos estilos intelectuais e com a preocupação de lograr o acesso a pesquisas realizadas no Brasil acerca do tema, realizou-se a um levantamento por meio das seguintes bases de pesquisas: Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC). As palavras utilizadas na primeira busca foram “ensino superior” e “estilos intelectuais”. Como houve poucos resultados, foi realizada uma segunda busca, apenas com o termo “estilos intelectuais” no banco de dados do Google Acadêmico. A seguir, serão resumidas as pesquisas encontradas.

4.1 PESQUISAS SOBRE OS ESTILOS INTELECTUAIS

A investigação realizada por Inácio (2018) teve como objetivo buscar possíveis associações entre estilo intelectual, estratégias de aprendizagem, compreensão de leitura e desempenho escolar. Contou com a participação de 764 estudantes de ensino médio de uma escola pública e duas escolas particulares do estado do Paraná. Foram utilizados os seguintes instrumentos: inventário de estilos de pensamento (TSI-R2), escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino médio (EAVAP-EM) e o teste de cloze. Para avaliação do desempenho

escolar, foram coletadas as médias dos estudantes nas seguintes disciplinas: português, matemática, filosofia e sociologia. Os principais resultados apontaram que a amostra total pontuou mais no estilo judicial, que os alunos da amostra total apresentaram maior pontuação na subescala de estratégias metacognitivas; em relação à compreensão de leitura, a amostra acusou nível de frustração e, no que toca ao desempenho acadêmico, as maiores médias foram encontradas nas disciplinas de Filosofia e Sociologia; identificaram-se relações entre os estilos intelectuais e as estratégias de aprendizagem e entre os estilos intelectuais e a compreensão de leitura.

Oliveira, Santos e Inácio (2018) realizaram investigação sobre adaptação acadêmica no ensino superior e estilo intelectual. Nessa pesquisa, as autoras objetivaram analisar a adaptação acadêmica e o estilo intelectual de universitários, a fim de identificar diferenças e relações entre os cursos nos quais os participantes estavam matriculados. A coleta de dados ocorreu com a participação de 628 estudantes de diversos cursos e universidades. Os instrumentos utilizados foram o questionário de adaptação ao ensino superior (QAES) – Araújo et al. (2016) e o inventário de estilos intelectuais/pensamento – Thinking Styles Inventory – Revised II (TSI-R2). Os principais resultados obtidos demonstraram relação entre pontuação elevada no planejamento de carreira e estilo hierárquico.

A investigação de Oliveira, Inácio e Buriolla (2016) buscou analisar diferenças, levando-se em conta o ano escolar do ensino fundamental em relação ao estilo intelectual. O instrumento utilizado foi a escala Thinking Styles Inventory, e a coleta contou com a participação de 370 estudantes de escolas públicas. Com base nos resultados obtidos, as autoras constataram uma diferença significativa na pontuação dos estudantes conforme avançavam de série, posto que os estudantes do 2º ao 4º ano pontuaram mais nas questões da escala que correspondiam aos estilos referentes ao tipo II e III, enquanto os estudantes do 5º ao 7º ano pontuaram mais nos itens relacionados ao tipo I. As autoras destacaram ainda que, em relação aos alunos do 8º ao 9º ano, os resultados se mostraram incompatíveis, o que evidencia a necessidade de mais estudos com amostras de estudantes do ensino fundamental.

A pesquisa de Oliveira et al. (2016) objetivou estabelecer possíveis diferenças entre os estilos intelectuais de estudantes do 1º ano e do 3º ano do ensino médio. A pesquisa contou com a participação de 524 estudantes de ensino médio de uma escola pública do Paraná e duas escolas públicas de Minas Gerais. Os dados

foram gerados por meio do instrumento inventário de estilos intelectuais (TSI-R2). De acordo com os resultados, a autoras destacaram que as diferenças encontradas no perfil dos participantes foram em relação aos estilos local, hierárquico e anárquico.

No estudo de Inácio (2016), o objetivo consistiu não apenas em avaliar o desempenho em memória, os estilos intelectuais e as estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental diagnosticados com dislexia, ou com TDAH, mas também avaliar alunos que não apresentavam dificuldade escolar, e, ainda, averiguar a percepção dos professores sobre esses temas. A pesquisa contou com a participação de 370 estudantes (65 diagnosticados com dislexia, 132 diagnosticados com TDAH e 173 sem dificuldade escolar) e 23 professores, todos de escolas públicas. Os instrumentos utilizados foram as figuras complexas de Rey (Forma A), o inventário de estilos de pensamento revisado II (TSI-R2), a escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP-EF e o questionário para professores. Em relação aos principais resultados no que concerne ao constructo estilo intelectual, chegou-se aos seguintes: os alunos com dislexia pontuaram mais nos estilos externo e conservador, enquanto os alunos com TDAH pontuaram mais nos estilos legislativo, monárquico, conservador e externo, já os alunos que não apresentavam dificuldade escolar pontuaram mais nos estilos monárquico, legislativo e executivo. No que toca às correlações, o constructo memória apresentou correlação negativa com o estilo conservador e com a subescala ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, já a escala de estratégias de aprendizagem apresentou correlação positiva, com os estilos legislativo, executivo, judicial, global, local, liberal, conservador, hierárquico, monárquico, anárquico e interno.

Na pesquisa de Trassi (2016), o objetivo consistiu em investigar a relação entre o estilo intelectual e as variáveis de inteligência, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura. A coleta contou com a participação de 470 alunos do 2º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas do estado do Paraná. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram o 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 o teste cloze. Dentre os 470 participantes, 45 alunos foram selecionados para responder provas verbais da escala Wechsler de inteligência abreviada (WASI). Os principais resultados referentes aos estilos intelectuais apontaram que a amostra total pontuou mais no estilo legislativo e monárquico, apresentou um QI verbal dentro da média e

houve correlação negativa entre QI verbal e o estilo conservador, também houve correlações negativas entre o teste de cloze e os estilos executivo, local, anárquico e conservador.

Com base nas pesquisas elencadas, foi possível constatar que as pesquisas sobre estilo intelectual são recentes no país, principalmente no ensino superior. Destaque-se também que não foram encontradas pesquisas sobre estilo intelectual com estudantes dos cursos de ciências sociais e de filosofia, sendo assim, constata-se a necessidade de investigações de tais constructos para esses alunos. Esta pesquisa pretende contribuir para investigações nessa área, razão por que, a seguir, serão delineados os objetivos, o método e os instrumentos desta pesquisa.

5 DELINEAMENTO DA PESQUISA

5.1 OBJETIVOS

5.1.1 Objetivo Geral

Analisar possíveis relações e diferenças, conciliando os constructos estudados nos estudantes investigados dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e licenciatura em Filosofia.

5.1.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, a pesquisa propõe: a) avaliar a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e os estilos intelectuais; b) comparar a compreensão de leitura, as estratégias intelectuais e os estilos intelectuais dos alunos de Ciências Sociais e Filosofia; c) verificar as diferenças em relação às séries cursadas, considerando os constructos apresentados; d) averiguar se o desempenho dos estudantes no teste de cloze tem relação com a presença ou ausência de disciplinas de práticas textuais nos cursos analisados.

5.2 MÉTODO

5.2.1 Participantes

A pesquisa contou com a participação de 552 estudantes matriculados em cursos de licenciatura em Ciências Sociais e licenciatura em Filosofia de seis instituições de ensino superior, sendo quatro estaduais e duas federais. Dentre esses alunos, 49,45% ($n=273$) eram do 1º ano; 23,92% ($n=132$), do 2º ano; 11,96% ($n=66$), do 3º ano, e 14,67% ($n=81$), do 4º ano, sendo 66,31% ($n=366$) alunos do curso de Ciências Sociais e 33,69% ($n=186$) alunos do curso de Filosofia. A idade média dos alunos foi de 22,4 anos ($DP=6,53$), sendo 18 a idade mínima e 60 a idade máxima. Identificaram-se como sendo do gênero masculino 239 participantes, enquanto 304 participantes se identificaram com do gênero feminino e 9 participantes optaram por não identificar o gênero.

5.2.2 Instrumentos

5.2.2.1 Teste de cloze

O teste de cloze é um instrumento que tem se destacado nas pesquisas de avaliação de compreensão de leitura. Essa técnica surgiu como resultado de alguns experimentos, realizados em 1953 por Wilson Taylor, que buscava um instrumento capaz de possibilitar diagnósticos da habilidade de compreensão do leitor.

O teste em referência se concretiza por meio da aplicação de um texto com cerca de 250 palavras em que se suprimem alguns vocábulos para que o leitor, por meio de sua percepção e conhecimentos adquiridos anteriormente, possa completar as lacunas existentes. A dificuldade desse instrumento dependerá do grau de complexidade do teste, bem como da habilidade do leitor que ao teste se submete. O cloze possui várias formas de estruturação: cloze lexical, cloze gramatical, cloze múltipla escolha, cloze cumulativo, cloze labirinto, cloze pareado, cloze restringido, cloze com chaves de apoio, o cloze pós-leitura oral e o cloze interativo (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

As primeiras pesquisas que empregaram o cloze como instrumento de pesquisa foram realizadas entre as décadas de 1970 e 1980, e inicialmente concentraram-se em pesquisas na educação básica; a partir da década de 1990, as pesquisas começaram a adotar a técnica de cloze como instrumento também no ensino superior (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Como destacam Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), para realizar a correção do teste de cloze, há três formas diferentes: correção literal, correção sinônima ou correção ponderada. Na correção literal apenas é considerada como acerto a palavra grafada e acentuada corretamente tal, como no texto original; na correção sinônima, considera-se como acerto também as palavras sinônimas às palavras omitidas, e na correção ponderada o avaliador analisa se a palavra que o participante utilizou aproxima-se da palavra omitida, e o acerto não é desconsiderado, caso o participante tenha errado a grafia ou a acentuação. Para cada acerto contabiliza-se um ponto e os erros não são pontuados. Nessa pesquisa foi utilizado o teste de cloze validado para o ensino

superior, com base no texto Desentendimento, cujo autor é Veríssimo (1995) e adaptado por Santos (1995) (Anexo 1).

Utilizou-se a correção literal do teste. A classificação para analisar os acertos e a compreensão de leitura dos participantes elegeu a proposta de Bormuth (1968). Nessa classificação, aparecem três níveis: nível de frustração, nível instrucional e nível independente. Considera-se que a habilidade de leitura do participante situa-se em nível de frustração quando o aluno acerta no máximo 44% das lacunas, e isso significa que esse aluno conseguiu extrair poucas informações na leitura do texto. Quando o participante acerta entre 44,1% até 57%, estima-se que o participante se situa em nível instrucional, o que significa que conseguiu retirar do texto informações suficientes. Ao acertar acima de 57% do teste, o participante é classificado no nível independente, o que significa que ele possui a habilidade de leitura autônoma e criativa. Considerando-se que o texto utilizado dispõe de 46 lacunas, o nível de frustração ocorre com 44% de acertos, o que corresponde a 20,24 lacunas, enquanto o nível instrucional, que compreende de 44,1% até 57%, é relativo à 20,25 de acertos até 26,22 e o nível independente, que é encontrado nos acertos acima de 57%, evidencia o preenchimento correto de mais de 26,23% das lacunas.

5.2.2.2 Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino médio (EAVAP-EM)

Cabe esclarecer, que, como inicialmente o foco desta pesquisa centrava-se na realização da coleta de dados apenas dos primeiros e dos quartos anos, optou-se pela utilização da escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino médio e não da escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino superior. A escolha ocorreu em razão da estimativa inicial de que os alunos dos primeiros anos seriam maioria na amostra total e de que boa parte desses estudantes teria saído do ensino médio recentemente, então, a EAVAP-EM foi considerada mais adequada para a coleta nessa amostra.

A escala é composta por 31 itens (Anexo 2). É uma versão adaptada para o ensino médio técnico profissional por Scacchetti e Oliveira (2013) da escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental (EAVAP-EF), cujas autoras são Oliveira, Boruchovith e Santos (2010). Os itens que compõem a escala permitem identificar o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas ou da

ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. É uma escala tipo Likert, em que os participantes devem escolher para assinar um entre três pontos, quais seja, sempre – que vale dois pontos, às vezes – que vale um ponto e nunca – que vale zero ponto na correção. Essa pontuação é invertida quando se trata da correção dos itens da subescala ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. A pontuação total na correção varia conforme as subescalas. Na subescala ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30) a pontuação vai de 0 a 26; na subescala de estratégias cognitivas (itens 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20), a pontuação vai de 0 a 22; na subescala de estratégias metacognitivas (itens 6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31) a pontuação vai de 0 a 14, e, por fim, no total a pontuação vai de 0 a 62.

5.2.2.3 Inventário de estilos de pensamento revisado: TSI-R2

O inventário de estilos de pensamento revisado (TSI-R2) trata-se de um teste de aplicação individual ou coletiva para análise dos estilos intelectuais. A primeira versão foi criada por Sternberg e Wagner (1992) e passou por duas revisões até chegar à versão utilizada nesta pesquisa³. O instrumento foi validado para a realidade americana e atualmente encontra-se em processo de validação no Brasil (OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018; INÁCIO, 2018).

O inventário é composto por 65 itens que objetivam avaliar os 13 estilos intelectuais (legislativo, executivo, judiciário, global, local, liberal, conservador, hierárquico, monárquico, oligárquico, anárquico, interno e externo). A resposta para os questionamentos de cada item são organizadas em escala Likert de 7 pontos, em que constam as seguintes opções: “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) (anexo 3). Para a análise dos dados obtidos com base no inventário são realizadas análises estatísticas para verificar em qual dos 13 estilos os alunos costumam pontuar mais, ou menos, quais os estilos estão relacionados em cada amostra, entre outros objetivos. A Tabela 1 traz alguns exemplos dos itens que compõem a escala.

³ Ver estudos de validação em STERNBERG; WAGNER; ZHANG, 2007.

Tabela 1 - Itens do Inventário de Estilos de Pensamento Revisado II distribuídos conforme o estilo.

Estilo	Itens	Exemplo
Legislativo	5, 10, 14, 32, 49	Quando encontro um problema, uso minhas próprias ideias e estratégias para resolvê-lo.
Executivo	8, 11, 12, 31, 39	Gosto de descobrir como resolver um problema seguindo certas regras.
Judicial	20, 23, 42, 51, 57	Gosto de situações em que possa comparar e avaliar formas diferentes de fazer as coisas.
Global	7, 18, 38, 48, 61	Enfatizo a ideia geral das questões ou o efeito global de uma tarefa.
Local	1, 6, 24, 44, 62	Prefiro trabalhar em atividades que me permitem usar pequenos detalhes ao mesmo tempo.
Liberal	45, 53, 58, 64, 65	Gosto de mudar rotinas a fim de melhorar a forma como as tarefas são feitas.
Conservador	13, 22, 26, 28, 36	Gosto de situações em que posso seguir uma rotina definida.
Hierárquico	4, 19, 25, 33, 56	Quando há muitas coisas a fazer, tenho uma noção clara da ordem na qual fazê-las.
Monárquico	2, 43, 50, 54, 60	Gosto de me concentrar em uma tarefa por vez.
Oligárquico	27, 29, 30, 52, 59	Prefiro trabalhar em um projeto ou tarefa que é aceitável e aprovado pelos meus colegas.
Anárquico	16, 21, 35, 40, 47	Procuo enfrentar vários problemas ao mesmo tempo, porque eles são muitas vezes igualmente urgentes.
Interno	9, 15, 37, 55, 63	Gosto de projeto que eu consiga completar independentemente da ajuda de outra pessoa.
Externo	3, 17, 34, 41, 46	Gosto de situações onde interajo com outros e todos trabalham juntos.

Fonte: da própria autora.

5.2.3 Procedimento

Foi assinada a declaração de responsabilidade da pesquisadora (Anexo 4) e também o termo de confidencialidade e sigilo (Anexo 5); após, foi realizado contato com a coordenação dos cursos pesquisados para solicitar autorização para coleta (Anexo 6) e explicação da pesquisa, mais especificamente do objeto, dos objetivos e das principais contribuições a alcançar por meio da investigação em questão. Após a autorização das instituições de ensino envolvidas e declaração de responsabilidade do pesquisador, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Estadual de Londrina – UEL e, após aprovação do CEP, a pesquisa foi viabilizada por meio do Parecer nº 2.481.287 (Anexo 7).

A coleta foi realizada após a emissão do parecer; nela os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 8). A coleta foi realizada de forma coletiva em sala de aula, em dia e horário agendado pela instituição, e teve duração média de 30 minutos. Inicialmente, pretendia-se realizar a coleta apenas nos primeiros e quartos anos dos cursos pesquisados, e apenas em três instituições, sendo estas a UEL, UEM e UENP, porém a evasão encontrada foi maior do que o previsto, o que motivou a necessidade de estender a coleta a todas as séries dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia dessas três instituições, bem como aumentar o número de instituições coparticipantes de três para seis, e, dessa forma, foram adicionadas na pesquisa a UFPR, a UNIOESTE e o IFPR, campus Paranaguá. O teste de cloze deixou de ser aplicado em uma das turmas pesquisadas, posto que, em relação a essa turma, a instituição só conseguiu ceder tempo suficiente para que fossem respondidos dois dentre os três instrumentos utilizados. Em seguida, os dados da coleta foram organizados em planilha e submetidos à análise estatística descritiva e inferencial.

6 RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilha Excel® e submetidos ao método de análise e estatística descritiva e inferencial, com base no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versão 22.0., levando-se em conta os objetivos da pesquisa. Inicialmente verificou-se a frequência (média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima), e, também, a ANOVA e o teste post hoc de Tukey a fim de se averiguarem as principais diferenças entre as séries e os cursos.

Em seguida, os resultados foram organizados conforme a ordem em que apareciam os objetivos específicos do trabalho. Para analisar o primeiro objetivo, o resultado de cada instrumento foi analisado separadamente em análise descritiva. No que concerne à análise da compreensão de leitura da amostra pesquisada, os resultados foram os seguintes: a média de pontos dos estudantes de ambos os cursos ($n=521$) foi de 19,26 ($DP=6,20$), sendo 0 a pontuação mínima e 33 a pontuação máxima. Considerando-se que o texto utilizado dispõe de 46 lacunas e o nível de frustração, segundo Bormuth (1968), corresponde a menos de 44% de acertos, o que no texto “Desentendimento” corresponde a 20,24 lacunas, a amostra estudada encontra-se nesse nível. Em relação às estratégias de aprendizagem que predominaram na amostra pesquisada, a tabela 2 apresenta os resultados, tal tabela traz a variação de pontuação, a média, o desvio padrão, a média ponderada e a pontuação mínima e máxima.

Tabela 2 - Descrição da pontuação da amostra total nas subescalas da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem (EAVAP – EM).

Subescalas	<i>M</i>	<i>DP</i>	Média Ponderada	Pontuação Mínima e Máxima
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	14,57	6,09	1,12	3 26
Estratégias cognitivas	13,66	4,13	1,24	1 26
Estratégias metacognitivas	10,01	1,79	1,43	3 14
Pontuação geral	38,24	8,91	1,23	19 61

Fonte: da própria autora.

Destaque-se que a maior média foi encontrada nas subescalas de estratégias metacognitivas ($MP=1,43$). A menor média foi encontrada nas subescalas de estratégias metacognitivas disfuncionais ($MP=1,12$). No que se refere aos estilos intelectuais, a Tabela 3 apresenta os estilos, a variação da pontuação, a média, o desvio padrão e a pontuação mínima e máxima.

Tabela 3 – Descrição da pontuação da amostra total nos estilos intelectuais segundo análise fatorial

Estilos	<i>M</i>	<i>DP</i>	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Judicial	23,64	4,81	6	35
Legislativo	23,51	5,82	8	35
Interno	22,68	6,36	6	35
Monárquico	22,31	5,82	5	35
Hierárquico	22,31	5,90	8	35
Liberal	21,83	6,27	5	35
Executivo	21,68	4,46	8	35
Externo	20,73	7,17	5	35
Global	20,47	4,12	10	33
Anárquico	19,51	5,42	6	35
Conservador	19,16	5,91	6	35
Local	18,70	4,99	6	35
Oligárquico	17,37	5,77	5	35

Fonte: da própria autora.

De acordo com os dados da Tabela 3, a amostra total apresentou as maiores médias nos estilos judicial e legislativo. As menores pontuações foram nos estilos local e oligárquico. O segundo objetivo da pesquisa consistia em comparar os alunos de Ciências Sociais e Filosofia: as diferenças foram verificadas por meio do teste de variância (*ANOVA*) e os resultados apontaram que os cursos são equivalentes na compreensão de leitura em que a média de acertos no teste de cloze do curso de Ciências Sociais ($n=366$) foi 19,5, enquanto a média de acertos do curso de Filosofia ($n=186$) foi de 18,7. Destaque-se que essa diferença não é estatisticamente significativa, quando se considera que não houve diferença entre os cursos no que toca ao desempenho no teste referente à compreensão de leitura. Também no que se refere às subescalas de estratégias de aprendizagem, não se

constatarem diferenças significativas entre os cursos, posto que as médias indicaram diferença insignificante.

No que toca às diferenças envolvendo os estilos intelectuais, os dados foram submetidos ao *ANOVA* e foram encontradas diferenças significantes. As principais diferenças estão relacionadas ao estilo executivo e estilo local, conforme aponta a Tabela 4, que apresenta os dados referentes aos estilos, às médias dos cursos e o número da correlação de *Pearson*.

Tabela 4 - Diferenças entre os cursos de Ciências Sociais e Filosofia em relação aos estilos intelectuais

Estilos	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>p</i>
	Ciências Sociais	Filosofia	
Executivo	22,1	20,8	0,02
Local	18,2	19,7	0,01

Fonte: da própria autora.

No que se refere ao terceiro objetivo específico do trabalho “c) Verificar as diferenças em relação às séries cursadas, considerando os constructos apresentados”, não foram encontradas diferenças significativas no teste de cloze, quando comparadas as séries por meio do *ANOVA* e do *Post Hoc de Tukey*. Prosseguiu-se com os mesmos testes para se verificarem as diferenças relacionadas com as estratégias de aprendizagem e, considerando $F(3,489)=10,877$, $p=0,001$, foram encontradas diferenças entre as séries dispostas na Tabela 5 a seguir, que contempla as subescalas, as séries, as médias e o número da correlação de *Pearson*.

Tabela 5 - Diferença entre as séries em relação às subescalas de estratégias de aprendizagem

Subescala	Série	M	p
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	1º	10,1	0,001
	2º	11,2	
	1º	10,1	
	3º	13,6	
Estratégias cognitivas	1º	15,9	0,001
	2º	12,6	
	1º	15,9	
	3º	12,4	
Total	1º	34,4	0,001
	3º	37,0	

Fonte: da própria autora.

De acordo com os dados da Tabela 5, conforme avançam na seriação, os estudantes pontuam mais na subescala: ausência de estratégias metacognitivas; assim, o 3º ano ($M=13,6$) foi o que apresentou maior pontuação. Já em relação à subescala estratégias cognitivas, o 1º ano ($M=15,9$) pontuou mais do que o 2º ano ($M=12,6$) e o 3º ano ($M=12,4$). No que toca à pontuação total, o 1º ano ($M=34,4$) pontuou menos que o 3º ano ($M=37,0$). Em relação aos estilos intelectuais, as principais diferenças foram encontradas nos estilos conservador, entre o 1º ($M=19,29$) e o 3º ano ($M=16,79$), no executivo entre o 1º ($M=21,49$) e 4º ($M=23,08$) ano.

O quarto objetivo específico consistia em averiguar se o desempenho dos estudantes no teste de cloze apresentava relação com a presença ou a ausência de disciplinas de práticas textuais nos cursos analisados. Para proceder a essa análise, foi observado, por meio dos sites das instituições, se as grades curriculares dos cursos participantes possuíam alguma disciplina que contemplasse leitura e produção/práticas textuais. Após essa verificação, foram encontradas, em três cursos diferentes, disciplinas que abordavam as referidas práticas.

Para pesquisar diferença no nível de compreensão de leitura entre os alunos, optou-se pela classificação de amostra da seguinte forma: grupo I: alunos dos

cursos que não ofertavam disciplinas sobre produção de texto; grupo II: alunos dos cursos que ofertavam disciplinas similares à leitura e produção de texto, e grupo III: estudantes de cursos que possuíam disciplina mais focada em práticas de leitura e produção de texto. A tabela 6 apresentou exemplos das ementas encontradas e também a distribuição dos cursos entre os grupos.

Tabela 6 – Distribuição dos cursos entre os grupos referentes às disciplinas de produção textual

Curso	Instituição	Grupo	Ementas
Ciências Sociais	Instituição 1		
Ciências Sociais	Instituição 2		
Ciências Sociais	Instituição 3	I	–
Filosofia	Instituição 4		
Filosofia	Instituição 1		
Filosofia	Instituição 6		
Filosofia	Instituição 2		Redação filosófica: análise de algumas técnicas e métodos de interpretação e de produção de textos filosóficos, tais como: diálogos, tratados, ensaios, debates, artigos, resenhas, dissertações e cartas.
Ciências Sociais	Instituição 5	II	Metodologia do trabalho científico: compreende a iniciação dos alunos no meio acadêmico. Entendimento do que é a produção científica e estrutura teórico-metodológica: o que é um artigo, uma resenha, resumo, ensaio, paper, trabalho da disciplina, trabalho de conclusão de curso (TCC), dissertação, tese, entre outros. Como identificar a ideia central de um texto. análise e produção textual [...].
Ciências Sociais	Instituição 6	III	Leitura e escrita de textos científicos: leitura e escrita na era da informática. Tipos de leitura. A leitura do texto acadêmico. Leitura e análise de texto. Registros de leitura (fichamento, resumo e resenha). Características da escrita acadêmica. Estrutura e redação de resenhas, resumos, fichamentos e artigos científicos. A intertextualidade como recurso de escrita. Paráfrase, citação textual e sínteses. O planejamento da escrita. Organização e constituição das ideias do texto. Estrutura, ordenação e desenvolvimento do parágrafo. Argumentação e ritmo nas escritas acadêmicas.

Fonte: da própria autora.

Os dados não evidenciaram diferença estatisticamente significativa entre os três grupos em relação ao teste de cloze, considerando $F(2,518)=0,144$, $p = 0,866$. Cabe destacar que os alunos do grupo III apresentaram, qualitativamente, melhores resultados no cloze ($M=19,5$) em relação aos alunos dos grupos I ($M=18,9$) e grupo II ($M=19,3$).

Para verificar as possíveis relações entre os constructos analisados, os dados foram submetidos à correlação de *Pearson*. Destacou-se relação negativa entre o teste de cloze e os estilos intelectuais local ($r=-0,103$, $p 0,021$), monárquico ($r=-0,140$, $p 0,002$) e anárquico ($r=-0,110$, $p 0,012$), conforme o participante pontuava mais nesses estilos, a nota do teste de cloze tendia a ser menor. Cabe ressaltar que essa correlação pode ser considerada quase nula. Em relação ao teste de cloze e as estratégias de aprendizagem, os resultados apontaram relação (negativa) apenas entre a compreensão de leitura e a subescala de estratégias cognitivas ($r=-0,138$, $p 0,002$). Em relação às estratégias de aprendizagem e aos estilos intelectuais, a Tabela 7 encontrou correlações significativas.

Tabela 7 - Resultados estatisticamente significativos da correlação entre o TSI-R2 e o EAVAP-EM.

Estilos	Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	Estratégias cognitivas	Total
Valores de R			
Legislativo		0,211*	
Liberal			0,207**
Hierárquico	0,126*	0,171**	0,254**
Judicial		0,197**	0,167**

Nível de significância *=0,050; **=0,01; ***=0,001

Fonte: Da própria autora.

Destaquem-se, na tabela 6, as relações significantes entre as estratégias de aprendizagem e alguns estilos. No próximo capítulo será realizada discussão acerca dos dados obtidos na coleta. Cabe ressaltar que a discussão dos dados foi realizada evidenciando a problematização dos dados gerados.

7 DISCUSSÃO

Neste capítulo serão abordados os resultados sob o viés da literatura científica da área. Para tanto, será seguida a ordem disposta nos objetivos específicos. No que tange ao primeiro objetivo específico, qual seja, avaliar a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e os estilos intelectuais da amostra geral, os resultados serão discutidos a seguir, respeitando-se a ordem em que os constructos aparecem no primeiro objetivo, ou seja, primeiro serão abordados os resultados do teste de cloze, em seguida os resultados acerca das estratégias de aprendizagem, e, por fim, os resultados concernentes aos estilos intelectuais.

Observou-se, nesse teste, que a média da pontuação da amostra geral ficou em 19,26, o que significa que, dentre as 46 lacunas presentes no texto utilizado no teste, os participantes preencheram 19 lacunas corretamente, de acordo com o modo de correção literal. Este resultado coloca a amostra no nível de frustração, posto esperar-se, no texto aplicado, média de 20,24. Tais resultados vão ao encontro dos resultados obtidos nas investigações de Pires (2016), Oliveira, Cunha e Santos (2015), Freitas (2014), Silva (2013), realizadas também utilizando o teste de cloze para pesquisar compreensão de leitura no ensino superior.

Entretanto, deve-se destacar que apenas um ponto separou a amostra do nível seguinte, ao se considerar o texto utilizado; o nível instrucional se inicia a partir de 20,25 de acertos. Destaque-se, ainda, que o número mínimo de acertos encontrado foi 0, enquanto o número máximo de acertos registrado foi de 33, o que corrobora a ideia de que, em um mesmo curso, e, por vezes, em uma mesma série, os alunos encontram-se em diferentes níveis de compreensão de leitura (CUNHA; SANTOS, 2017). Este fato reforça a necessidade de programas e políticas que possibilitem a identificação das dificuldades de leitura dos estudantes e, posteriormente, que se promova o acesso desses mesmos alunos a práticas que possibilitem uma melhora do nível de compreensão de leitura, já que essa habilidade é indispensável para uma adequada formação acadêmica e profissional (CUNHA; SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2011; SANTOS; FERNANDES, 2016).

Como destacado anteriormente, para realizar a correção do teste de cloze, podem ser adotadas três formas diferentes: correção literal, correção sinônima ou correção ponderada (SANTOS, 2009). Utilizou-se nesta pesquisa a correção literal, que considerou como acerto apenas quando o participante escreveu e empregou o

acento nas palavras da forma como o texto original apresentava. Outras possibilidades de correção seriam: a correção sinônima e a correção ponderada. Na primeira, também se consideraram como acerto as palavras sinônimas em relação às palavras omitidas e, na correção ponderada, o corretor avaliou se a palavra que o participante utilizou aproximava-se da palavra omitida, e o acerto não foi desconsiderado, caso o participante errasse na grafia ou na acentuação.

Em decorrência da amplitude do lapso de tempo que a correção dos questionários demandaria, não foi possível realizar, para este trabalho, os demais tipos de correção do teste de cloze, como verificação de mudanças significativas na pontuação da amostra. Trabalhou-se com a hipótese de que, em outros tipos de correção, o número de acertos poderia aumentar o suficiente para que a classificação da amostra passasse para o nível instrucional. Evidencia-se, ainda, que, na pesquisa de Cunha, Santos e Oliveira (2018), foram realizadas diferentes tipos de correção no teste de cloze da amostra participante do estudo, mas não foram constatadas mudanças nos índices de acerto.

Um ponto que se destacou no teste de cloze foi o fato de que os estudantes preencheram muitas lacunas com palavras que remetiam às teorias estudadas em ambos os cursos, (materialismo, funcionalismo, idealismo, perspectiva do conflito, perspectiva da ação social, entre outras), como, por exemplo, burguês, capitalismo, capitalista, rico, pobre, classe social, trabalhador, entre outras. Tais palavras apareceram principalmente em trecho do teste de cloze, em que o autor reclamava a respeito do serviço do restaurante e do garçom que o servia, conforme os exemplos a seguir: Não adianta reclamar se VAMOS a um restaurante de RICO e pedimos um prato DE POBRE; Não adianta reclamar se VAMOS a um restaurante de POBRE e pedimos um prato DE RICO; Não adianta reclamar se VAMOS a um restaurante de BURGUÊS e pedimos um prato DE TRABALHADOR/POBRE; Não adianta reclamar se VAMOS a um restaurante de OUTRA CLASSE SOCIAL e pedimos um prato DE TRABALHADOR; Não adianta reclamar se VAMOS a um restaurante de CAPITALISTA e pedimos um prato DE BURGUÊS. O trecho no texto original é o seguinte: Não adianta reclamar se VAMOS a um restaurante de TRADIÇÃO e pedimos um prato MAIS sofisticado.

Tais resultados ratificaram a ligação da compreensão de leitura com o contexto que envolvia os leitores e as informações adquiridas anteriormente por eles, como aponta a teoria do processamento da informação e a perspectiva da

psicologia cognitiva na qual se destaca o pressuposto de que a mente dos indivíduos se organiza com base em processos de armazenamento de informações oriundas do ambiente (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Também foi possível estabelecer relações fundamentadas nessas respostas com a pedagogia histórico-crítica, na qual se levou em conta a vivência dos leitores/estudantes, posto que os sujeitos são entes sociais e históricos; assim, para que se pudesse compreender um fenômeno, foi necessário levar em consideração as múltiplas determinações em sua totalidade (NASCIMENTO; FRANCO, 2017; GASPARIN, 2011).

Em relação às estratégias de aprendizagem que predominaram na amostra geral, destacou-se que a maior média foi encontrada nas subescalas de estratégias metacognitivas ($MP=1,43$), enquanto a menor média foi encontrada nas subescalas de estratégias metacognitivas disfuncionais ($MP=1,12$). As estratégias metacognitivas mostraram-se adequadas para o ensino superior, posto que, em síntese, tais estratégias trataram de técnicas que envolviam a ordenação dos processos cognitivos e comportamentais por meio de planejamento, monitoramento, autoavaliação, entre outros recursos. Essas estratégias possibilitaram que os estudantes controlassem melhor a execução de suas atividades e, conseqüentemente, do seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA et al., 2016; ALCARÁ; SANTOS, 2015; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; MARTINS; ZERBINI, 2014).

O resultado alcançado corroborou a pesquisa de Inácio (2018), na qual a autora constatou que, no que tange às estratégias de aprendizagem, apesar das dificuldades estruturais e históricas presentes no ensino médio brasileiro, os alunos estariam conseguindo aumentar o emprego de estratégias metacognitivas e atenuar o uso de estratégias metacognitivas disfuncionais em sua trajetória nessa etapa do ensino. Os dados referentes às estratégias de aprendizagem permitem presumir que os estudantes estão aprendendo a refletir, a planejar e a monitorar mais seus processos cognitivos e de aprendizagem no ensino médio, e, dessa forma, ingressam no ensino superior empregando estratégias metacognitivas em detrimento das estratégias metacognitivas disfuncionais.

No que toca aos resultados concernentes a estilos intelectuais, na amostra geral constatou-se que as maiores médias contemplaram os estilos judicial e legislativo. O judicial caracteriza-se fortemente pela capacidade de avaliação, ou seja, os estudantes que pontuam mais nesse estilo aprenderam a realizar avaliações sobre

outras pessoas, produtos e atividades. Tais características são encontradas quando se analisam itens da escala do estilo judiciário e que foram os itens nos quais a amostra geral mais pontuou; 20) Gosto de situações em que eu possa comparar e avaliar formas diferentes de fazer as coisas; 23) Gosto de avaliar e verificar diferentes pontos de vista; 42) Gosto de atividades onde eu posso estudar e avaliar diferentes visões ou ideias; 51) Prefiro tarefas ou problemas onde eu posso classificar os planos e métodos de outros e 57) Gosto do trabalho que envolve a análise, classificação ou comparação das coisas (FAN; ZHANG, 2014).

As ações que predominaram nos itens do estilo judiciário foram as seguintes: comparar, avaliar, verificar, classificar, analisar. Diante disso, constatou-se que as características do estilo judiciário nortearam-se por alta capacidade crítica e de análise de situações com base em diferentes vieses, ou seja, a maior parte dos alunos apresenta tendência a comparar seu desempenho com o de outras pessoas e também a realizar reflexões sobre diferentes informações, relacionando-as e, também, contrapondo-as; em síntese, predominou na amostra geral um perfil com elevada capacidade analítica e crítica (ZHANG, 2015).

No estilo legislativo, a principal característica incidu sobre a criatividade. Os estudantes que empregaram mais esse estilo intensificaram a complexidade dos dados cognitivos evidenciando aprofundamento no processamento da informação; evidenciou-se tal atitude nos itens da escala que dizem respeito a esse estilo, o segundo mais pontuado: 5) quando eu encontro um problema, eu uso minhas principais ideias e estratégias para resolvê-lo; 10) gosto de brincar com minhas ideias e ver quão longe elas vão; 14) gosto de problemas em que posso tentar minhas próprias formas de resolvê-los; 32) ao trabalhar em uma tarefa, eu gosto de começar com minhas próprias ideias e 49) gosto de situações onde eu possa usar minhas próprias ideias e maneiras de fazer as coisas (OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017; ZHANG; STERNBERG, 2005).

Esse resultado evidenciou o caráter criativo dos estudantes da amostra geral e de como eles preferem atividades que possam exercer com liberdade para inserir suas próprias ideias na solução de problemas ou na elaboração de atividades. Com base nessas características, pode-se dizer que os estudantes buscaram uma forma de entender e processar as informações para dominar um meio mais eficiente de assimilar os conhecimentos.

Destaque-se ainda que a menor média da amostra geral foi constatada no estilo oligárquico, marcado pela ausência de definição de prioridade entre as atividades e ações, posto que, neste estilo, costuma-se reconhecer que todas as atividades apresentam o mesmo nível de importância, destacando-se a falta de reflexão, ao se valorizarem excessivamente opiniões externas em detrimento das próprias opiniões. As alternativas da escala referentes ao estilo oligárquico destacaram-se como aquelas que menor pontuação obtiveram, as seguintes: 27) ao discutir ou escrever sobre um tema, fico com os pontos de vista aceitos pelos meus colegas; 29) prefiro trabalhar em um projeto ou tarefa que é aceitável e aprovado pelos meus colegas; 30) quando há várias coisas importantes para fazer, faço primeiro para as pessoas mais importantes para mim e para meus colegas; 52) quando há várias coisas importantes para fazer, escolho as mais importantes para meus amigos e colegas e 59) quando começo uma tarefa ou projeto, concentro-me nas partes mais relevantes para meu grupo de amigos (FAN; ZHANG, 2014).

Como a literatura ainda não conta com pesquisas sobre estilos intelectuais com estudantes desses cursos, não foi possível realizar comparações com esses resultados em relação a estudantes do mesmo curso. Em relação aos estudantes do ensino médio, Inácio (2018) constatou em sua pesquisa que os alunos pontuavam mais nos estilos judicial e legislativo/interno, o que demonstra que os estudantes também ingressam no ensino superior trazendo do ensino médio essas características. No ensino fundamental, de acordo com a pesquisa de Trassi (2016), os resultados principais indicaram que a amostra total pontuou mais no estilo monárquico e no estilo legislativo; diante disso, pressupõe-se que os estudantes, no decorrer do ingresso no ensino médio, passam do estilo monárquico para o estilo judicial. Tal transição significa que no ensino médio os estudantes vão abandonando comportamentos centrados em um único objetivo, ou em uma única forma de realizar suas tarefas, ou seja, tornam-se mais flexíveis, mais críticos e mais analíticos.

Em relação ao segundo objetivo da pesquisa, que consistia em comparar a compreensão de leitura, as estratégias intelectuais e os estilos intelectuais dos alunos de Ciências Sociais e Filosofia, os dados foram submetidos à análise por meio da ANOVA e, no que concerne à compreensão de leitura e ao uso de estratégias de aprendizagem, não se registraram diferenças significativas. No que tange aos estilos intelectuais, constataram-se diferenças significativas em relação aos estilos executivo e local, nos quais os estudantes do curso de Ciências Sociais apresentaram

maior média no estilo executivo enquanto que os estudantes de Filosofia registraram maior média no estilo local.

O estilo executivo mostrou preferência em seguir normas e realizar ações de acordo com regras predefinidas, porém, sem necessidade de seguir um modelo pronto, conforme apontam os itens a seguir: 8) gosto de descobrir como resolver um problema seguindo certas regras; 11) sou cuidadoso (a) em usar uma forma/jeito adequado para resolver qualquer problema; 12) gosto de atividades que posso executar sem seguir modelos; 31) gosto de atividades que tenham uma organização, plano de realização e objetivos claros e 39) gosto de seguir regras definidas ou direções quando resolvo um problema ou faço uma tarefa.

O estilo local destacou-se pela atenção aos pequenos detalhes, pragmatismo e preferências por situações concretas: 1) prefiro lidar com problemas que exijam que eu preste atenção a muitos detalhes; 6) ao discutir ou escrever sobre um assunto, acho que os detalhes e fatos são mais importantes que as ideias em geral; 24) prefiro trabalhar em atividades que me permitem usar pequenos detalhes ao mesmo tempo; 44) gosto de problemas onde eu preciso prestar atenção aos detalhes e 62) presto mais atenção a partes de uma tarefa do que ao seu efeito global ou significância.

Concernente ao terceiro objetivo, que consistia em verificar as diferenças em relação à série cursada, considerando os constructos analisados, não foram encontradas diferenças entre as séries, o que permitia supor que os alunos mantivessem, no decorrer dos cursos, o mesmo nível de compreensão de leitura que tinham quando ingressaram; no entanto, conforme avançavam na serialização, os estudantes pouco utilizaram as estratégias metacognitivas disfuncionais, posto que os estudantes do 3º ano ($M=13,6$) foram os que mais pontuaram em relação a essa subescala, isso permitiria identificar uma tendência evidenciando que, conforme progridem serialmente no curso, abandonam hábitos como: deixar para realizar as atividades na última hora, assistir à televisão enquanto estudam, buscar distrações durante a aula ou ficar nervoso ao realizar tarefas mais difíceis.

Outra diferença apontada pelos resultados no que toca às estratégias de aprendizagem refere-se ao uso de estratégias cognitivas, considerando-se que o 1º ano pontuou mais ($M=15,9$) do que o 2º ano ($M=12,6$) e o 3º ano ($M=12,4$). Os dados apontam que os estudantes reduzem o uso de estratégias como: sublinhar, reescrever e copiar no decorrer do curso. De acordo com Marini e Boruchovitch,

(2014), em pesquisas realizadas no Brasil, constatou-se que os alunos dos anos iniciais recorreram menos a estratégias de aprendizagem e, conforme avançavam para as séries finais, o uso das estratégias tendiam a aumentar e também a abandonar o nível superficial. Os dados obtidos na coleta da presente pesquisa encontram-se alinhados com as pesquisas nacionais elencadas por Marini e Boruchovitch (2014) no que diz respeito às estratégias metacognitivas e à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (autoprejudiciais), mas, em contrapartida, esses dados não se confirmaram em relação às estratégias cognitivas, posto que, nos cursos analisados, decresce o emprego desse tipo de estratégia conforme os alunos avançaram serialmente.

Em relação aos estilos intelectuais, as principais diferenças foram encontradas nos estilos conservador entre o 1º ($M=19,29$) e o 3º ano ($M=16,79$) no executivo entre o 1º ($M=21,49$) e 4º ($M=23,08$) ano, e, diante desses resultados, pressupõe-se que, conforme avançam na seriação, os alunos abandonam características do estilo conservador, como, por exemplo, seguir regras e maneiras prontas na elaboração de tarefas, seguir ideias e modelos antigos, seguir rotinas definidas. Em compensação, incorporam características do estilo executivo conforme avançam serialmente, continuam seguindo regras adequadas para executar ações, estudar e realizar atividades, mas já não necessitam recorrer a modelos prontos.

Em referência ao quarto objetivo específico da pesquisa, que diz respeito a averiguar se o desempenho dos estudantes no teste de cloze tem relação com a presença ou a ausência de disciplinas de práticas textuais nos cursos analisados, não se encontraram diferenças significativas entre os grupos participantes da amostra. Cabe destacar que esse tipo de disciplina foi escolhido para a verificação do nível de compreensão em leitura, pois supunha-se que os alunos dos cursos que trabalhassem práticas de leitura e produção textual no primeiro ano poderiam apresentar melhor desempenho no que toca à compreensão de leitura, mas tal hipótese foi refutada.

Em se tratando de não terem sido constatadas diferenças entre de séries distintas no que concerne ao nível de compreensão de leitura dos estudantes, supõe-se, que as disciplinas que foram encontradas nos cursos e que fazem menção, na ementa, à produção textual, acabam sendo trabalhadas contemplando mais elementos concernentes à metodologia científica, em vez de abordarem aspectos mais direcionados à leitura e produção textual. Pressupunha-se também que essa

ideia motivasse a ausência de diferença significativa no desempenho dos estudantes, cujos cursos ofertassem disciplinas de produção textual ou disciplinas similares em comparação ao desempenho dos estudantes em relação a cursos que não ofertassem tais disciplinas e também a ausência de diferença entre o nível de compreensão de leitura dos alunos de diferentes séries, mas não foram encontradas pesquisas com as quais esses resultados pudessem ser comparados, sendo necessárias novas investigações para melhor compreensão e interpretação.

Enfim, no tocante à verificação da possível relação entre os constructos analisados, observou-se correlação negativa entre a compreensão de leitura e a subescala de estratégias cognitivas ($r=-0,138$, $p 0,002$), posto que, conforme os alunos pontuassem menos na subescala de estratégias cognitivas, eles pontuavam mais no teste de cloze e vice-versa. Conforme destaca Boruchovitch (2007), as estratégias cognitivas consistem principalmente em ações mais específicas, tais como sublinhar, anotar, repetir, reescrever, entre outras. Fazem-se necessárias outras investigações para ta verificação, posto que, com base nessa relação, observada entre o desempenho em compreensão de leitura e o uso de estratégias cognitivas, pode-se supor que, ao diminuírem o uso de estratégias cognitivas, os estudantes aumentem o uso de estratégias metacognitivas, o que poderia relacionar-se com melhor desempenho na compreensão da leitura.

Encontraram-se correlações entre o uso de estratégias de aprendizagem e alguns estilos intelectuais. O estilo legislativo apresentou correlação com as estratégias cognitivas, o estilo liberal apresentou correlações com a pontuação total, o estilo hierárquico apresentou correlações com as estratégias metacognitivas disfuncionais, com as estratégias cognitivas e com a pontuação total, e o estilo judicial apresentou correlação com as estratégias cognitivas e a pontuação total. Tal resultado permite supor que o estilo judicial se liga a características tanto a um perfil mais cognitivo quanto a um perfil de uso de estratégias em geral, enquanto o estilo liberal estaria mais ligado ao uso de estratégias em geral; o estilo legislativo sobressaiu-se como o estilo com mais perfil cognitivo, posto que o resultado mostrou correlação apenas com o uso de estratégias cognitivas, ou seja, estratégias de ensaio, elaboração e organização. Por fim, o estilo hierárquico apresentou relação com o uso de estratégias cognitivas, com o uso de estratégias em geral e foi o único a apresentar correlação com o uso de estratégias metacognitivas disfuncionais.

O estilo hierárquico corresponde aos seguintes itens da escala: 4) gosto de listar as coisas mais importantes que preciso fazer antes de começar a fazê-las; 19) ao trabalhar em uma tarefa, posso ver como as partes se relacionam com o objetivo geral da tarefa; 25) ao lidar com as dificuldades, consigo saber quais delas são mais importantes e o que fazer para enfrentá-las; 33) quando há muitas atividades a realizar, tenho uma noção clara da ordem na qual fazê-las e 56) quando começo algo, gosto de elaborar uma lista de atividades a realizar e ordenar tais atividades em ordem de importância. Com base nos resultados obtidos, pressupõe-se que a tendência ao estabelecimento de hierarquias e prioridades pode levar os estudantes com esse perfil a priorizar tarefas e atividades em detrimento de outras, o que acaba culminando em estratégias metacognitivas disfuncionais, posto que, possivelmente, ao priorizarem parte das atividades, podem acabar deixando outras atividades para realizar quase no momento da entrega, estudar na véspera de provas, distraírem-se pensando em outras prioridades em vez de focar na atividade que estão realizando no momento, entre outros.

Em grande parte dos resultados discutidos acima, não foram encontradas pesquisas na área com as quais poderiam ser comparados os dados obtidos. Com base em tais resultados, evidencia-se a importância da presente pesquisa, bem como limitações em relação a alguns pontos que ainda necessitam de mais investigações para que se possa chegar a resultados mais concretos. A seguir serão apresentadas as considerações finais do presente estudo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alicerçada na concepção de que existem múltiplos fatores envolvendo o processo de aprendizagem, bem como distintas formas de se processarem informações, além de outras para se compreender textos e de se empregarem estratégias de aprendizagem; e, ainda, que todas essas possibilidades possam dialogar entre si para potencializar a trajetória acadêmica e, conseqüentemente, a formação profissional cidadã dos sujeitos, a presente pesquisa objetivou analisar possíveis relações e diferenças, conciliando os constructos estudados: compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e estilos intelectuais dos estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e licenciatura em Filosofia.

Além disso, como objetivos específicos, preocupou-se em: a) avaliar a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e os estilos intelectuais; b) comparar a compreensão de leitura, as estratégias intelectuais e os estilos intelectuais dos alunos de Ciências Sociais e Filosofia; c) verificar as diferenças em relação às séries cursadas, considerando os constructos apresentados; d) averiguar se o desempenho dos estudantes no teste de cloze tem relação com a presença ou ausência de disciplinas de práticas textuais nos cursos analisados.

Assim, quanto ao primeiro objetivo, diante da pesquisa bibliográfica e de campo realizadas, os resultados obtidos na aplicação do teste de cloze demonstram que dentre as 46 lacunas presentes no texto utilizado no teste, os participantes preencheram 19 lacunas corretamente, de acordo com o modo de correção literal. Significa dizer que, de acordo com os dados, a amostra encontra-se no nível de frustração. Destaque-se a limitação da presente pesquisa, posto que, para avaliar o nível de compreensão de leitura, recorreu-se apenas a um instrumento; outras relações poderiam ser estabelecidas com o resultado da compreensão de leitura, tal como: o turno no qual os estudantes estavam matriculados e a realidade socioeconômica das regiões do estado em que as universidades coparticipantes estão inseridas.

Essas relações foram observadas no decorrer da coleta, e, nos cursos matutinos, os alunos apresentaram tendência a responder aos instrumentos com uma média de tempo menor do que os alunos dos cursos noturnos. Também se observou diferença em relação ao tempo, observando-se a média de coleta nas regiões mais pobres do estado; nos cursos noturnos das regiões mais pobres, a média de tempo

da coleta chegou a acusar o dobro de tempo de coletas realizadas em relação aos cursos matutinos situados em regiões mais ricas do estado. Destaque-se ainda que, mesmo diante das limitações encontradas em relação à utilização de um único instrumento para mensurar a compreensão de leitura, bem como de novos fatores que poderiam também ser analisados mediante aplicação de questionário socioeconômico e de outras abordagens, os resultados obtidos corroboram os resultados da literatura da área e resultados de avaliações de órgãos oficiais realizadas no ensino superior.

Outro ponto verificado, mediante aplicação do teste de cloze, com base nas pontuações mínimas e máximas constataram-se diferentes níveis de compreensão em leitura, mesmo entre alunos matriculados em uma mesma série. Em razão disso, conclui-se que é imperiosa a criação de programas e políticas que colaborem para a identificação das dificuldades encontradas em um primeiro momento e, na sequência, planejem melhoria do seu estado de dificuldades, para trabalhar a superação dessa deficiência, posto que, conforme aponta a literatura na área, um bom nível de compreensão de leitura no ensino superior está diretamente relacionado com uma melhor aprendizagem dos acadêmicos, bem como possibilita uma formação profissional efetiva.

A aplicação do teste de cloze, por sua vez, evidenciou que grande parte dos estudantes que preencheram o formulário apresentou resultados no completar as lacunas com base nas teorias estudadas nos respectivos cursos, dentre os quais se destacaram palavras relacionadas principalmente com as teorias marxistas/perspectiva do conflito. Esses dados permitiram relacionar também os resultados a elementos da pedagogia histórico-crítica como a prática social inicial que trata do ponto de partida que professores e estudantes utilizam para ensinar e aprender novos elementos e/ou buscar resolver atividades, testes e refletir.

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem, destacou-se que a amostra pontuou mais na subescala de estratégias metacognitivas. Destaque-se que o uso desse tipo de estratégia é adequado ao ensino superior, considerando-se que, nesse nível de ensino, é importante que os alunos reflitam e aprimorem a ordenação dos próprios processos cognitivos e comportamentais por meio de planejamento, monitoramento, autoavaliação, entre outros recursos. Em relação ao estilo intelectual, na amostra geral constatou-se que as maiores médias foram encontradas nos estilos judicial e legislativo.

Em relação à verificação das diferenças entre as séries cursadas, que era o terceiro objetivo específico da pesquisa, não foram encontradas diferenças entre as séries, ou seja, os estudantes mantiveram, no decorrer dos cursos de Ciências Sociais e de Filosofia, o mesmo nível de compreensão de leitura com o qual ingressaram. Mas, conforme avançavam na seriação, os estudantes passaram a utilizar menos as estratégias metacognitivas disfuncionais, ou seja, reduziram o hábito de realizar as atividades na última hora, assistir à televisão enquanto estudavam, buscar distrações durante a aula ou ficar nervosos ao realizar tarefas mais difíceis; em contrapartida, constatou-se também que os estudantes abandonaram o uso de estratégias cognitivas, como sublinhar, reescrever e copiar, conforme progredem entre as séries.

Ainda no que concerne aos estilos intelectuais, as principais diferenças foram encontradas nos estilos conservador entre o 1º ano e o 3º ano e no estilo executivo entre o 1º e o 4º ano, o que leva ao entendimento de que, conforme avançam na seriação, os alunos abandonam características do estilo conservador, como seguir regras e maneiras prontas de fazer as coisas, seguir modelos e ideias antigas e seguir rotinas definidas, e passam a incorporar características do estilo executivo, a buscar regras adequadas para estudar e realizar atividades, e já não gostam de modelos prontos.

Em referência ao quarto objetivo específico da pesquisa, a respeito de averiguar se o desempenho dos estudantes no teste de cloze tem relação com a presença de disciplinas de práticas textuais nos cursos analisados, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos da amostra. Possivelmente as disciplinas dos cursos que fazem menção, na ementa, à produção textual, acabam sendo trabalhadas contemplando especificamente elementos acerca de metodologia científica, em vez de abordarem aspectos mais direcionados à leitura e produção textual.

Foram encontradas relações entre os constructos analisados. Observou-se correlação negativa entre a compreensão de leitura e a subescala de estratégias cognitivas, posto que, conforme os alunos apresentavam pontuação menor na subescala de estratégias cognitivas, pontuavam mais no teste de cloze e vice-versa. Também foram encontradas correlações entre o uso de estratégias de aprendizagem e alguns estilos intelectuais. O estilo legislativo apresentou correlação com as estratégias cognitivas; o estilo liberal apresentou correlações com a pontuação

total; o estilo hierárquico apresentou correlações com as estratégias metacognitivas disfuncionais, com as estratégias cognitivas, e com a pontuação total, e o estilo judicial apresentou correlação com as estratégias cognitivas e a pontuação total.

Com base nos resultados obtidos, verificou-se que a pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos de modo satisfatório, trazendo contribuições para a área educacional, mas sem, obviamente, esgotar a discussão abordada. Destaque-se ainda a necessidade de novas investigações envolvendo os constructos que nortearam esta pesquisa e também com estudantes dos cursos de Ciências Sociais e de Filosofia.

Conhecer o perfil dos estudantes dos cursos pesquisados é necessário, pois possibilita aos professores selecionar práticas pedagógicas mais adequadas para um processo de aprendizagem mais efetivo. Ao aprenderem de maneira mais eficiente, os alunos podem ser motivados a não se evadir do curso, posto que a insatisfação com o próprio rendimento acadêmico pode levá-los à desistência.

Ademais, diante dos resultados obtidos, pode-se considerar que esta pesquisa preocupa-se em contribuir para reflexões e também para futuras investigações acerca da necessidade de se buscarem alternativas, como programas de nivelamento, políticas públicas, disciplinas curriculares e também no uso de estratégias de aprendizagem contemplando o desenvolvimento do nível de compreensão de leitura dos estudantes no ensino superior. É que, diante dos cortes orçamentários que a educação vem sofrendo, tanto em nível estadual quanto federal em todas as etapas e modalidades de ensino, e também diante da reforma do ensino médio, a qual retira parte das disciplinas da área das ciências humanas e, ao obrigar o aluno a optar por uma área de conhecimento em detrimento de outras, fragmenta o acesso a conteúdos indispensáveis para a formação de um cidadão, assim, possivelmente, o nível de compreensão de leitura, bem como a qualidade da educação no país ficará cada vez mais deficiente, principalmente em relação à educação ofertada às camadas mais pobres da população. Por essas razões, impõe-se um debruçar sobre a importância de mais pesquisas e medidas corretivas do currículo, principalmente para que contemplem práticas de intervenção no desenvolvimento da habilidade leitora para melhor desempenho dos estudantes no decorrer de sua formação acadêmica, e, em consequência, permita a esse aluno sucesso profissional e humano na sociedade em que se insere.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, Adriana Rosecler. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários**: estudos de validade de medidas. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.
- ALCARÁ, Adriana Rosecler; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 63-73, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000100063&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2017.
- ALVES, Jolinda de Moraes. Assistência estudantil no âmbito da política de ensino superior pública. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 5, p. 15-35, 2002.
- ARAÚJO, Alexandra M. et al. Dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. **Revista de Estudios e Investigacion en Psicología e Educación**, Coruña, v. 3, n. 2, p. 102-111, 2016.
- AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.
- AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- AZEVEDO, Fernando Antônio. Mídia e democracia no Brasil: relações entre o sistema de mídia e o sistema político. **Opin. Publica**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 88-113, May 2006.
- BORMUTH, John R. Cloze test readability: criterion references scores. **Journal of Educational Measurement**, Washington, v. 5, 1968.
- BORUCHOVITCH, Evely. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 156-167, jun. 2007.
- BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estudos psicométricos da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U). **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 19-27, abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Apesar de gostar de ciências, estudante vai mal no Pisa**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>>. Acesso em: 9 jul. 2018.
- CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; OLIVEIRA, Katya Luciane. Evidências de validade por processo de resposta no Cloze. **Fractal: revista de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 330-337, 2018.

CUNHA, Neide de Brito. Pesquisas com o teste de cloze no Brasil. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane (Org.). **Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 79-118.

CUNHA, Neide de Brito; BORUCHOVITCH, Evely. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 31-56, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000300031&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Avaliação da consciência metatextual: um instrumento de medida. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Ninho, n. 10, p. 137-141, 2015.

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. **Paradigma**, Maracay Edo Aragua, v. 26, n. 2, p. 99-113, 2017.

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

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

FAN, Jieqiong; ZHANG, Li-Fang. The role of perceived parenting styles in thinking styles. **Learning and Individual Differences**, Oxford, v. 32, p. 204-211, 2014.

FERNANDES, Verônica Rodriguez. **Prática reflexiva realizada no ensino superior: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Lisiane Freitas. **Leitura no curso de direito: possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil**. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 403-432, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 maio 2017.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 417-425, set. 2015.

GARGALLO LÓPES, Bernardo. Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, 12., 2011, Barcelona. **Anais...** Barcelona, 2011. Disponível em: <<http://www.cite2011.com/Escuela/066.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOMES, Maria Aparecida M.; BORUCHOVITCH, Evely. Proficiência em leitura: um panorama da situação. In: SANTOS, Acácia. A. A.; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya, L. (Org.). **Compreensão da leitura**: a técnica de cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 23-46.

GUIDETTI, Andréia Arruda; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. In: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane (Org.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 283-309.

HILLESHEIM, Betina et al. Leitura: entre leitor e texto. **Fractal**: revista de psicologia, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 305-315, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 maio 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015. Rio de Janeiro, 2015.

INÁCIO, Francislaine Flâmia. **Memória, estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem**: estudando os transtornos do neurodesenvolvimento em alunos do ensino fundamental e percepção de seus professores. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

INÁCIO, A. L. M. **Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem, compreensão de leitura e desempenho escolar no ensino médio**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados de 2015 já podem ser consultados e revelam desafios para a educação superior brasileira**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-de-2015-ja-podem-ser-consultados-e-revelam-desafios-para-a-educacao-superior-brasileira/21206>. Acesso em: 21 nov. 2017.

LIMA, Letícia; REIS, Maria da Glória Magalhães. O ensino de literatura na educação básica e a formação do leitor. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 6, n. 2, p. 39-52, 2017.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista E-Psi**, [S. l.], v. 1, p. 102-126, 2014.

MARTINS, Lara Barros; ZERBINI, Thaís. Escala de estratégias de aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. **Psico-USF**, Itatiba, v. 19, n. 2, p. 317-328, ago. 2014.

NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

NASCIMENTO, Francielle Pereira; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Conhecimento de mundo por meio da leitura digital: um estudo com universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], p. 1511-1523, ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10306/6698>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

NICHOLSON, T. Reading comprehension processes. In: THOMPSON, G. B.; NICHOLSON, T. (Ed.). **Learning to read: beyond phonics and whole language**. New York: Teachers College Press, 1998. p. 127-149.

OLIVEIRA, Antonio José Figueiredo. **Evidências de validade de uma escala de estratégias de aprendizagem com universitários**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Univás, Pouso Alegre, 2017.

OLIVEIRA, K. L., INÁCIO, A. L. M; BURIOLLA, H. L. Diferenças considerando ano escolar no ensino fundamental: um estudo com estilos intelectuais. **Argumentos Pró-Educação**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 408-422, 2016.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface**, Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1011-1024, 2011.

OLIVEIRA, Katya Luciane et al. Estilos de aprendizagem e condições de estudo de alunos de psicologia. **Psicologia Ensino & Formação**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 31-39, 2016.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; INACIO, A. L. M. Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, [S. l.], v. 9, p. 73-89, 2018.

OLIVEIRA, Katya Luciane. Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 31, n. 4, p. 690-701, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 maio 2017.

OLIVEIRA, Katya Luciane. **Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental**: análise de suas propriedades psicométricas. 2008. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 25, p. 531-536, 2009.

OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP- EF**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

OLIVEIRA, Katya Luciane; CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Compreensão de leitura no curso de psicologia: explorando diferenças. **Psicologia Ensino & Formação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 87-100, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2017.

OLIVEIRA, K. L. et al. Estudo exploratório sobre os estilos intelectuais no ensino médio. **Argumentos Pró-Educação Revista de Educação da Univás**, [S. l.], v. 2, p. 535-551, 2017.

OLIVEIRA, Katya Luciane; RUEDA, Fabián Javier Marin; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Ajuste de una prueba de Cloze al modelo de Rasch: calibración, ajuste de los ítems y estudio del DIF. **Ciencias Psicológicas**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 7-15, mayo 2012. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212012000100002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2017.

OLIVEIRA, Katya Luciane; TRASSI, Aangélica Polvani; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Estilos intelectuais: revisitando e atualizando conceitos. In: MARTINELLI, Selma de Cássia; FERNANDEZ, Débora Cecilio (Org.). **Aprendizagem escolar na contemporaneidade**. Curitiba: Juruá, 2017. p. 64-77.

OLIVEIRA, K. L.; LÚCIO, P. S.; MIGUEL, F. K. Considerações sobre a habilidade de compreensão em leitura e formas de sua avaliação. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, K. L. et al. Diferenças considerando ano escolar no ensino fundamental: um estudo com estilos intelectuais. **Argumentos Pró-Educação. Revista de Educação da Univás**, [S. l.], v. 1, p. 408-422, 2016.

PIRES, Marlene Antonia Brandão. **Compreensão de textos e motivação para aprendizagem em estudantes universitários**. 2016. 75 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Salgado de Oliveira, São Gonçalo, 2016.

RIZZI, Marinalva Calabrez; MARCONDES, Martha Aparecida Santana (Org.). **Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em 2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos cursos de graduação**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

ROSA, Milena Teixeira. **Compreensão leitora em formadores de leitores: um estudo com alunos e professores dos cursos de letras e pedagogia**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; FERNANDES, Eliane Sousa de Oliveira. Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 465-473, 2016.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; MONTEIRO, Rebecca Magalhães. Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 86-100, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 jul. 2017.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; SISTO, Fermino Fernandes; MARTINS, Rosana Maria Mohallem. Estilos cognitivos e personalidade: um estudo exploratório de evidências de validade. **Psico-USF**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 11-19, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira. **Motivação e uso de estratégias de aprendizagem no ensino técnico**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVA, Katiane Alyne de Souza Ribeiro. **Leitura e escrita**: a análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SILVEIRA, Cristina. A. F.; BRENELLI, Rosely. P. A técnica de cloze o jogo de regras: construindo relações e conhecimentos. In: SANTOS, Acácia A. A. dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya L. (Org.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2009. p. 249-282.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STERNBERG, Robert J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, Li-Fang. **Thinking styles inventory -Revised II (TSI R2)**. Medford: Tufts University, 2007.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. **Thinking Style Inventory**. Unpublished test, Yale, University, 1992.

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.

WITTER, Geraldina P.; SILVA, Elza M. T. Eficiência de um curso de português no desenvolvimento da leitura e escrita, In: SANTOS, Acácia A. A.; BORUCHOVITVH, Evely; OLIVEIRA, Katia L. (Org.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 311-342.

ZHANG, Li-Fang. Fostering successful intellectual styles for creativity. **Asia Pacific Educational Review**, [S. l.], v. 16, p. 183-192, 2015.

ZHANG, Li-Fang. Teacher's styles of thinking: an exploratory study. **The Journal of Psychology**, Provincetown, v. 142, n. 1, p. 37-55, 2008.

ZHANG, Li-Fang; STERNBERG, Robert J. A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, Totterdam, v. 17, n. 1, p. 1-53, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 - Teste de Cloze

Nome:	Idade:	Sexo: () M., () F.
-------	--------	----------------------

Instruções: O texto abaixo apresenta algumas lacunas. Por favor, leia o texto todo e depois volte ao início e preencha as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas, levando em consideração o assunto apresentado. Obrigado pela colaboração!

DESENTENDIMENTO

Texto adaptado - Luís Fernando Veríssimo - Ícaro – Revista de bordo da Varig. n. 136. 1995. Ano

A comunicação com garçons pode ser uma provação em qualquer parte do mundo. Costumo tomar leite frio, de manhã. Em Tóquio, na primeira em que nos aventuramos tomar café fora do, fui munido da palavra para leite. Miruku, ou parecida. Experimentei-a no, que me devolveu um cheio de perplexidade. Tentei novo, em várias flexões. acertei: era preciso dizer palavra rapidamente. Veio o quente. Não sei que usei para dizer que queria frio – duvido que me abraçado e simulado tremedeira, o que só o garçom sair atrás alguma corrente de ar dentro do restaurante -, mas entendeu, levou o copo o trouxe de volta. pedras de gelo dentro leite. Um japonês que nosso desentendimento de uma ao lado se ofereceu ajudar. Traduziu meu pedido o garçom. Tudo esclarecido. a intermediação enquanto o voltava para a cozinha o copo e pouco o trazia de volta. a ameaça à paz e à amizade entre povos, levantei o copo direção do tradutor num agradecido. O leite estava Não adianta reclamar se a um restaurante de e pedimos um prato sofisticado. Há que se com o hambúrguer e uma sacolinha de batata

Em Budapeste entramos num em que o menu em húngaro e alemão, o húngaro é tão que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em me fazer entender pelo garçom. Apontei com o dedo para a única palavra em alemão que qualquer pessoa precisa saber, além de bite e danke: forelle. Quer dizer truta. Eu poderia andar pela Alemanha comendo trutas em todas as refeições – salvo no café da manhã, claro. São as melhores do mundo, e não havia razão para as trutas húngaras não serem parecidas. Não fiquei sabendo. Não

havia forelle em qualquer língua no restaurante. Acabei apontando com o dedo para a palavra com menos consoantes que vi, e que acabou sendo o nome de uma almôndega do tamanho aproximado de uma granada. Sobrevivi.

Você já conhecia esse texto? () Sim () Não

ANEXO 2 - Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem EAVAP-EM

QUESTIONÁRIO EAVAP-EM

Assinale abaixo, sempre, às vezes ou nunca para as perguntas relacionadas ao seu desempenho na instituição.

Itens	Perguntas	sempre	às vezes	nunca
EA1	Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			
EA2	Quando você está construindo um texto, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			
EA3	Você costuma estudar ou fazer as tarefas escolares na última hora?			
EA4	Quando você está assistindo a uma aula, costuma fazer anotações por conta própria?			
EA5	Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula?			
EA6	Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?			
EA7	Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			
EA8	Você costuma se distrair durante a explicação em sala de aula?			
EA9	Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			
EA10	Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões, para si próprio, para ver se entendeu bem o que estudou?			
EA11	Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			
EA12	Você se sente cansado quando estuda, ou faz a tarefa escolar?			
EA13	Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			
EA14	Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			
EA15	Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações?			
EA16	Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			
EA17	Você resume os textos que o professor pede para estudar?			
EA18	Quando você recebe uma prova, costuma verificar o que errou?			
EA19	Você escuta música enquanto estuda ou faz a tarefa escolar?			
EA20	Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			
EA21	Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			
EA22	Quando você estuda, percebe que não está conseguindo aprender?			
EA23	Depois que você senta para fazer a tarefa escolar, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			
EA24	Você costuma comer enquanto estuda ou faz a tarefa escolar?			
EA25	Você costuma se esquecer de fazer as tarefas escolares que são pedidas?			
EA26	Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo a tarefa escolar?			
EA27	Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?			
EA28	Você costuma se esquecer de fazer a tarefa escolar?			
EA29	Você percebe quando não entende o que está lendo?			
EA30	Você costuma estudar ou fazer a tarefa escolar assistindo televisão?			
EA31	Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?			

ANEXO 3 - Inventário de Estilos de Pensamento-Revisado TSI-R2

Pensando em inventário de estilos—Revised II (TSI-R2)*Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Zhang, L. F.**Tufts University, 2007*

Este questionário é sobre os diferentes estágios e formas que as pessoas usam para solucionar problemas, executar tarefas ou projetos, e tomar decisões.

Para responder a este questionário, leia cada declaração cuidadosamente e decida quão bem ela se encaixa na maneira que você tipicamente age na escola, em casa, ou no trabalho. **Circule 1** se a declaração **não se encaixa de jeito nenhum**, isto é, você nunca age dessa forma. Para cada declaração, circule um dos 7 números ao lado do número do item correspondente em seu cartão de resposta. **Circule 7** se a declaração **se encaixa extremamente bem**, ou seja, você quase sempre age desta forma. Use os valores entre os extremos para indicar que as declarações se encaixam a você em graus variantes.

1-De jeito nenhum 2-Não muito bem 3-Um pouco 4- Bem de alguma forma

5-Bem 6-Muito bem 7-Extremamente bem

Não há, claro, respostas certas ou erradas. Por favor, leia cada declaração e circule o número na escala ao lado da declaração que melhor indica quão bem ela te descreve.

Por favor, proceda em seu próprio ritmo, mas não gaste muito tempo em uma só declaração.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Prefiro lidar com problemas que exijam que eu preste atenção a muitos detalhes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Quando escrevo ou converso sobre ideias, prefiro focar em uma ideia de cada vez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Quando começo uma tarefa, gosto de discutir junto com meus amigos e colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

4.	Gosto de listar as coisas mais importantes que preciso fazer antes de começar a fazê-las.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Quando encontro um problema, uso minhas próprias ideias e estratégias para resolvê-lo.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Ao discutir ou escrever sobre um assunto, os detalhes e fatos são mais importantes que a ideia geral.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Tendo a prestar pouca atenção nos detalhes.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Gosto de descobrir como resolver um problema seguindo certas regras.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Gosto de controlar todas as fases de uma tarefa, sem ter que consultar outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Gosto de brincar com minhas ideias e ver quão longe elas vão.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Sou cuidadoso (a) em usar uma forma/jeito adequado para resolver qualquer problema.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Gosto de atividades que eu posso fazer sem seguir modelos.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Prefiro seguir regras ou maneiras prontas de fazer as coisas.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Gosto de problemas em que posso tentar minhas próprias formas de resolvê-los.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Quando tento tomar uma decisão, eu confio em minha própria opinião sobre a situação.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Posso facilmente mudar de uma tarefa para outra, porque todas elas parecem-me ser igualmente importantes.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Em uma atividade escolar, eu gosto de combinar as minhas próprias ideias com as dos outros.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Importo-me mais com a ideia geral de uma tarefa que tenho que fazer do que sobre os detalhes da mesma.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Ao trabalhar em uma tarefa, posso ver como as partes se relacionam com o objetivo geral da tarefa.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Gosto de situações em que eu possa comparar e avaliar formas diferentes de fazer as coisas.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Ao trabalhar em uma tarefa, tendo a fazer todos os tipos de coisas, independentemente da importância delas para a atividade que será realizada.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Quando estou no comando de alguma coisa, gosto de seguir modelos e ideias usadas no passado.	1	2	3	4	5	6	7

23. Gosto de verificar e avaliar diferentes pontos de vista.	1	2	3	4	5	6	7
24. Prefiro trabalhar em atividades que me permitem usar pequenos detalhes ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
25. Ao lidar com as dificuldades, consigo saber quais delas são mais importantes e o que fazer para enfrentá-las.	1	2	3	4	5	6	7
26. Gosto de situações em que posso seguir uma rotina definida.	1	2	3	4	5	6	7
27. Ao discutir ou escrever sobre um tema, fico com os pontos de vista aceitos por meus colegas.	1	2	3	4	5	6	7
28. Gosto de tarefas e problemas que possuem regras fixas a serem seguidas, a fim de concluí-las.	1	2	3	4	5	6	7
29. Prefiro trabalhar em um projeto ou tarefa que é aceitável e aprovado pelos meus colegas.	1	2	3	4	5	6	7
30. Quando há várias coisas importantes para fazer, faço a pessoas mais importantes para mim e para os meus colegas.	1	2	3	4	5	6	7
31. Gosto de atividades que tenham uma organização, plano de realização e objetivos claros.	1	2	3	4	5	6	7
32. Ao trabalhar em uma tarefa, gosto de começar com minhas próprias ideias.	1	2	3	4	5	6	7
33. Quando há muitas coisas a fazer, tenho uma noção clara da ordem na qual fazê-las.	1	2	3	4	5	6	7
34. Gosto de participar de atividades em que posso interagir com outras pessoas como parte de uma equipe.	1	2	3	4	5	6	7
35. Inclino-me a enfrentar vários problemas ao mesmo tempo, porque eles são muitas vezes igualmente urgentes.	1	2	3	4	5	6	7
36. Quando me deparo com um problema, gosto de resolver de uma forma que já sei.	1	2	3	4	5	6	7
37. Gosto de trabalhar sozinho em uma tarefa ou um problema.	1	2	3	4	5	6	7
38. Prefiro enfatizar a ideia geral das questões ou o efeito global de uma tarefa.	1	2	3	4	5	6	7
39. Gosto de seguir regras definidas ou direções quando resolvo um problema ou faço uma tarefa.	1	2	3	4	5	6	7
40. Preocupo-me em dar a mesma atenção a todas as tarefas com as quais me envolvo.	1	2	3	4	5	6	7

41. Quando trabalho numa atividade, gosto de dividir ideias e receber sugestões de outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
42. Gosto de atividades em que possa estudar e avaliar diferentes visões ou ideias.	1	2	3	4	5	6	7
43. Preocupo-me em dar atenção total a uma coisa de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
44. Gosto de problemas em que preciso prestar atenção aos detalhes.	1	2	3	4	5	6	7
45. Gosto de desafiar ideias antigas ou formas de fazer coisas e procurar outras melhores.	1	2	3	4	5	6	7
46. Gosto de situações em que interajo com outros e todos trabalham juntos.	1	2	3	4	5	6	7
47. Quando me aprofundo em um problema, sempre aparece outro tão importante quanto.	1	2	3	4	5	6	7
48. Gosto de trabalhar em atividades que apresentem problemas gerais e não detalhes pequenos.	1	2	3	4	5	6	7
49. Gosto de situações em que possa usar minhas próprias ideias e maneiras de fazer as coisas.	1	2	3	4	5	6	7
50. Se há diversas coisas importantes para fazer, foco na coisa mais importante pra mim e ignoro o resto.	1	2	3	4	5	6	7
51. Prefiro tarefas ou problemas onde posso classificar os planos e métodos de outros.	1	2	3	4	5	6	7
52. Quando há várias coisas importantes para fazer, escolho as mais importantes para meus amigos e colegas.	1	2	3	4	5	6	7
53. Quando enfrento um problema, prefiro tentar novas estratégias ou métodos para resolvê-lo.	1	2	3	4	5	6	7
54. Gosto de me concentrar em uma tarefa por vez.	1	2	3	4	5	6	7
55. Gosto de projeto que eu consiga completar independentemente da ajuda de outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
56. Quando começo algo, gosto de fazer uma lista de coisas para fazer e ordenar as coisas pela importância.	1	2	3	4	5	6	7
57. Gosto do trabalho que envolve a análise, classificação, ou comparação das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
58. Gosto de fazer as coisas de maneiras novas que não foram utilizadas por outros no passado.	1	2	3	4	5	6	7
59. Quando começo uma tarefa ou projeto, concentro-me nas partes mais relevantes para o meu grupo de amigos.	1	2	3	4	5	6	7

60. Tenho que terminar um projeto antes de iniciar outro.	1	2	3	4	5	6	7
61. Ao falar ou escrever as ideias, gosto de mostrar até onde elas podem chegar e o contexto geral das minhas ideias.	1	2	3	4	5	6	7
62. Presto mais atenção a partes de uma tarefa do que ao seu efeito global ou significância.	1	2	3	4	5	6	7
63. Prefiro situações em que posso realizar minhas próprias ideias, sem depender de outros.	1	2	3	4	5	6	7
64. Gosto de mudar rotinas, a fim de melhorar a forma como as tarefas são feitas.	1	2	3	4	5	6	7
65. Gosto de pegar velhos problemas e encontrar novos métodos para resolvê-los.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 4 - Declaração de Responsabilidade do Pesquisador

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR

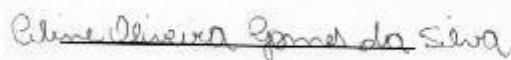
Londrina, 09 de janeiro de 2018

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UUEL

Senhora Coordenadora

Declaro estar ciente e de acordo com a resolução CNS 466/2012, responsabilizando-me pelo andamento, realização e conclusão do projeto de pesquisa "COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS INTELECTUAIS NAS LICENCIATURAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSOFIA", protocolado para análise deste Comitê.

Comprometo-me a enviar ao CEP/UUEL relatório do projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.



Aline Oliveira Gomes da Silva

ANEXO 5 - Termo de Confidencialidade e Sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu Aline Oliveira Gomes da Silva, Brasileira, casada, professora, inscrita no CPF/MF sob o nº 08423084906, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado "COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS INTELECTUAIS NAS LICENCIATURAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSOFIA", a que tiver acesso nas dependências dos cursos de Filosofia e de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da dos itens "1, 2, 3 e 4", acima mencionados.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, 09/01/2018.

Ass. Aline Oliveira Gomes da Silva
Aline Oliveira Gomes da Silva

ANEXO 6 - Autorizações das Instituições Participantes

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Londrina, 25 de outubro de 2017

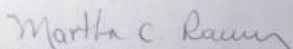
Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UJEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais nas Licenciaturas de Ciências Sociais e Filosofia" sob a responsabilidade de Aline Oliveira Gomes da Silva, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em maio de 2018.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos ingressantes e os alunos concluintes, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Martha Celia Ramirez Galvez
Chefe do Colegiado De Ciências
Sociais – Universidade Estadual de
Londrina

Profª Drª Martha Célia Ramirez Galvez
Coord. Colegiado do Curso de Ciências Sociais

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Londrina, 25 de outubro de 2017

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

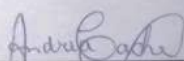
Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colegiado de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais nas Licenciaturas de Ciências Sociais e Filosofia" sob a responsabilidade de Aline Oliveira Gomes da Silva, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em maio de 2018.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos ingressantes e os alunos concluintes, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


Marcus Vinicius S. Zaninelli
Técnico Adm. CACH


Andrea Cachel
Chefe do Colegiado de Filosofia –
Universidade Estadual de Londrina

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Maringá, 07 de novembro de 2017

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

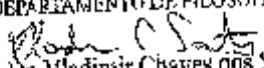
Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colegiado de Filosofia da Universidade Estadual de Maringá, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais nas Licenciaturas de Ciências Sociais e Filosofia" sob a responsabilidade de Aline Oliveira Gomes da Silva, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em maio de 2018.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos ingressantes e os alunos concluintes, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 456/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA


Prof. Dr. Vladimir Chaves dos Santos
-COORDENADOR DO CONSELHO ACADÊMICO-

Vladimir Chaves dos Santos
Coordenador do Colegiado de
Filosofia – Universidade Estadual de
Maringá

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Toledo, 17 de Janeiro de 2018

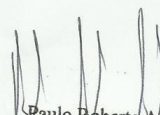
Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais nas Licenciaturas de Ciências Sociais e Filosofia" sob a responsabilidade de Aline Oliveira Gomes da Silva, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em maio de 2018.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos ingressantes e os alunos concluintes, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Paulo Roberto Azevedo
Coordenador do Curso de Ciências Sociais

Paulo Roberto Azevedo
Coordenador do Curso de Ciências
Sociais – Universidade Estadual do
Oeste do Paraná

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Maringá, 23 de Agosto de 2018

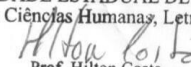
Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais nas Licenciaturas de Ciências Sociais e Filosofia" sob a responsabilidade de Aline Oliveira Gomes da Silva, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos matriculados no Curso de Ciências Sociais, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Prof. Hilton Costa
Coordenador do Conselho Acadêmico do
Curso de Ciências Sociais

Hilton Costa
Coordenador do Curso de Ciências
Sociais – Universidade Estadual de
Maringá

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Toledo, 17 de Agosto de 2018

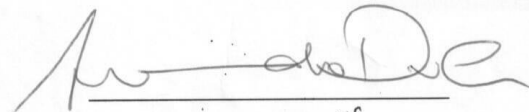
Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UFL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Federal, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais nas Licenciaturas de Ciências Sociais e Filosofia" sob a responsabilidade de Aline Oliveira Gomes da Silva, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final.

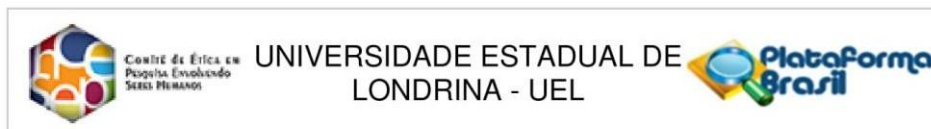
Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos ingressantes e os alunos concluintes, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Alexandre Dantas Trindade
Coordenador do Curso de Ciências
Sociais da Universidade Federal do
Paraná
Prof. Dr. Alexandre Dantas Trindade
Coordenador do Curso de
Ciências Sociais UFLPR

ANEXO 7 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS INTELLECTUAIS NAS LICENCIATURAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSOFIA

Pesquisador: ALINE OLIVEIRA GOMES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82362218.5.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.481.287

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Segundo a pesquisadora, no Brasil, os índices de reprovação e evasão no ensino superior costumam ser altos, principalmente nos cursos de licenciatura, como apontam os dados presentes no "Censo da Educação Superior do ano de 2016" realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diante de tais dados, órgãos governamentais, instituições civis, universidades, pesquisadores, professores, entre outros, têm procurado entender os fenômenos que estariam relacionados a esses índices. Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), por exemplo, foi realizado o levantamento "Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em 2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos cursos de graduação", organizado por Rizzi e Marcondes e publicado em 2013. No referido levantamento, os autores destacaram que a taxa de evasão e de reprovação é maior nos primeiros anos e apontaram também que entre os cursos com maiores índices de reprovação e evasão, estão dois dos cursos do Centro de Letras e Ciências Humanas, sendo um deles o curso de Filosofia Noturno com média de evasão registrada em 42% e o curso de Ciências Sociais Noturno, com uma média de evasão de 37,6%. Cabe destacar que a média da UEL no mesmo período foi de 26,3%.

Continuando o relato da pesquisadora, além de problemas relacionados diretamente às questões econômicas e sociais, pesquisas têm apontado que estão presentes no percurso de estudantes do Ensino Superior dificuldades relacionadas aos processos cognitivos. Essas dificuldades prejudicam

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

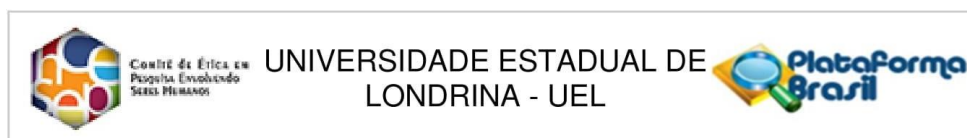
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.481.287

o processo de aprendizagem de maneira geral, bem como também atrapalham o desenvolvimento de habilidades como a leitura. Diante disso, esta pesquisa pretende realizar diagnóstico do nível de Compreensão de Leitura, bem como identificar as Estratégias de Aprendizagem utilizadas e os Estilos Intelectuais que predominam em estudantes iniciantes e concluintes das licenciaturas de Ciências Sociais e de Filosofia de universidades públicas do Estado do Paraná. Serão utilizados três instrumentos: o Teste de Cloze para verificar o nível de compreensão de leitura, um Inventário de Estilos de Pensamento-Revisado II/TSI-R2 para análise dos estilos intelectuais dos estudantes e uma escala de avaliação de aprendizagem para verificar como os estudantes estudam, se organizam e se preparam para avaliações. Pretende-se a participação de 600 estudantes oriundos de universidades estaduais do Paraná. Os dados serão 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.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Estabelecer possíveis relações e diferenças conciliando os constructos estudados nos estudantes investigados, isto é, acadêmicos ingressantes e concluintes dos Cursos de Ciências Sociais e Filosofia.

Objetivo Secundário:

a) Analisar os níveis de compreensão de leitura em ambos os cursos; b) Verificar as diferenças entre os níveis de compreensão de leitura entre os ingressantes e concluintes de cada curso; c) Levantar as estratégias de aprendizagem empregadas no momento de aprendizagem e quais predominam em cada nível de compreensão de leitura; d) Identificar os estilos intelectuais que predominam nestes estudantes.

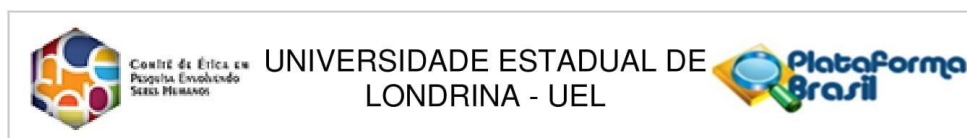
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a pesquisadora, os riscos são mínimos, mas acaso aconteça algum problema, a pesquisadora se declara totalmente responsável e disposta a saná-los da maneira mais adequada.

A pesquisadora porém não identifica qual será a “maneiras mais adequada” para atender os pesquisados.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.481.287

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Benefícios:

Os benefícios da presente pesquisa se relacionam ao acúmulo de conhecimento para as teorias envolvidas, bem como oferece uma possibilidade de análise de problemas envolvendo evasão, retenção e rendimento acadêmico dos alunos das licenciaturas pesquisadas. Segundo a pesquisadora, não foram realizadas pesquisas envolvendo os cursos em questão.

O presente projeto poderá contribuir com a apresentação de procedimentos ou métodos para reduzir a evasão escolar nos cursos pesquisados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados:

01. Folha de rosto, devidamente preenchida e assinada pela Coordenadora do Programa de Pós Educação em Educação;
02. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo as orientações do Comitê;
03. Em anexo ao projeto completo foram apresentados os seguintes documentos: 3.1) Teste de Close; 3.2) ANEXO B. Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem EAEA-U - Santos e Boruchovitch (2015); 3.3) ANEXO C. Inventário de Estilos de Pensamento-Revisado; 3.4) Anexo D. Declaração de Responsabilidade do Pesquisador; 3.5) Anexo E. Termo de Confidencialidade e Sigilo; 3.5) Anexo F. Termo de consentimento livre e esclarecido – aluno; 3.6) Autorizações das instituições participantes: a) autorização dos Colegiados dos Cursos de Ciências Sociais e de Filosofia da UEL; b) autorização do Colegiado do Curso de Filosofia da UEM; c) autorização do Colegiado do Curso de Ciências Sociais da UNIOESTE (Toledo).

Recomendações:

A autora da pesquisa não indica de forma objetiva em quais anos (alunos iniciantes e concluintes) ocorrerá a pesquisa. Pressupomos que sejam os iniciantes de 2018 e os concluintes de 2017. Contudo, recomendamos que seja feito esse esclarecimento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

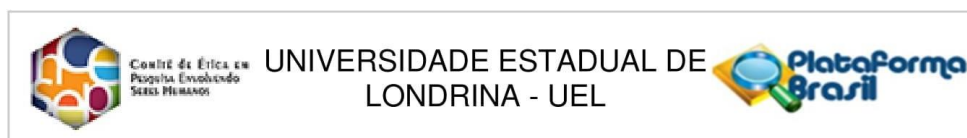
Não existem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.481.287

Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UUEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1061121.pdf	22/01/2018 20:18:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo_ALINE.docx	22/01/2018 20:14:42	ALINE OLIVEIRA GOMES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_22_01.pdf	22/01/2018 19:43:54	ALINE OLIVEIRA GOMES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/01/2018 18:20:41	ALINE OLIVEIRA GOMES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 01 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br

ANEXO 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno

Termo de consentimento livre e esclarecido – aluno

“Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais nas Licenciaturas de Ciências Sociais e Filosofia”

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **“Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais nas Licenciaturas de Ciências Sociais e Filosofia”**. A pesquisa faz parte do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e tem por objetivo identificar o nível de compreensão em leitura, o uso de estratégias de aprendizagem e os estilos intelectuais nas licenciaturas de Ciências Sociais e Filosofia.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: a pesquisadora solicitará aos alunos que respondam de forma individual um teste e duas escalas, uma que avalia os estilos intelectuais e outra que avalia as estratégias de aprendizagem e um teste que avalia a compreensão em leitura. A avaliação será realizada com os alunos que se encontram matriculados no 1º e no 4º ano dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e licenciatura em Filosofia.

Ressaltamos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): se recusar a participar, ou desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O material coletado (folhas de aplicação e respostas) será incinerado após a conclusão da pesquisa. Esclarecemos ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) pela participação.

Os benefícios esperados são poder contribuir para a melhora da qualidade de ensino aos alunos pesquisados, pois as escalas de estilo intelectual e estratégia de aprendizagem possibilitam uma autorreflexão das preferências do aluno quanto à forma de aquisição do conhecimento. Ao conhecer o tipo de estratégia que está sendo utilizada para aprender pode-se também compreender qual é mais eficaz em cada contexto. Com os resultados encontrados na pesquisa busca-se, também, obter maior conhecimento acerca da compreensão em leitura, das estratégias de aprendizagem e dos estilos intelectuais nos cursos de Ciências Sociais e Filosofia.

Ao final da pesquisa informaremos aos departamentos sobre os resultados obtidos. Também, colocamo-nos a disposição para prestar quaisquer informações aos responsáveis.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar **(Aline Oliveira Gomes da Silva, Telefone 043 99911-8716, e-mail: aline131290@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 ou por 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).

_____, ____ de _____ de 2017.

(Cidade)

Pesquisadora Responsável: Aline Oliveira Gomes da Silva

RG: 9.668.2581-1

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

Assinatura: _____

Data: _____