


## COMPREENSÃO DE LEITURA, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS INTELECTUAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n1-104>

Data de submissão: 10/12/2024

Data de publicação: 10/01/2025

### **Aline Oliveira Gomes da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5992-3334>

E-mail: [aline131290@hotmail.com](mailto:aline131290@hotmail.com)

### **Katya Luciane de Oliveira**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2030-500X>

E-mail: [katyael@gmail.com](mailto:katyael@gmail.com)

### **Amanda Lays Monteiro Inácio**

Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1892-6242>

E-mail: [amandalmonteiro@gmail.com](mailto:amandalmonteiro@gmail.com)

### **Fábio Antônio Gabriel**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4990-4102>

E-mail: [fabioantoniogabriel@gmail.com](mailto:fabioantoniogabriel@gmail.com)

### **João Marcos Vitorino**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho

E-mail: [joao.vitorino@unesp.br](mailto:joao.vitorino@unesp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5169-8195>

### **Luan Carlos Nalin**

Doutorando em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina

E-mail: [luannalinn@gmail.com](mailto:luannalinn@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9359-0377>

## RESUMO

Este estudo, amparado na Teoria do Processamento da informação e na Teoria do Autogoverno Mental, teve como objetivo avaliar a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e os estilos intelectuais no ensino superior. Foram utilizados três instrumentos: o Teste de Cloze, a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (EAVAP-EM) e o Inventário de Estilos de Pensamento-Revisado (TSI-R2). A pesquisa contou com a participação de 552 estudantes universitários. Os resultados situaram a amostra no nível de frustração em relação à compreensão de leitura. No que toca às estratégias de aprendizagem a amostra pontuou mais nas subescalas de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e na de metacognitivas. Em referência aos estilos intelectuais, predominaram os estilos judicial e legislativo. Foram encontradas correlações positivas e negativas entre os construtos. Os resultados foram problematizados levando-se em conta a literatura da área.

**Palavras-chave:** Compreensão de leitura. Estratégias de aprendizagem. Estilos intelectuais. Licenciaturas. Ensino superior.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil encontra-se em umas das posições mais baixas no *Programme for International Student Assessment* (PISA), consistente num Programa de avaliação escolar realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Brasil, 2016). Isso evidencia que os estudantes têm passado pelas diferentes etapas de ensino no Brasil sem superarem as dificuldades no que tange habilidades tais como a escrita, compreensão de leitura, entre outras.

Uma das consequências da falta de superação dessas dificuldades pode ser o abandono do curso, posto que o “Censo da Educação Superior do ano de 2015” realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou que no Brasil o índice de evasão no Ensino Superior é alarmante (Inep, 2015). O levantamento realizado pelo INEP acompanhou a trajetória dos alunos desta etapa de ensino a partir do ano de 2010, cujo índice de evasão foi de 11,4%, até o ano de 2014, quando a taxa de evasão chegou a 49% (Inep, 2016). Destaca-se também que o Ensino Superior no Brasil ainda se encontra acessível a pequena parcela da população. Isso somado ao grande índice de evasão dos que conseguem ingressar no Ensino Superior culmina na baixa escolaridade da população, como demonstram os dados do IBGE, onde em relação ao nível de educação formal de pessoas com idade de 25 anos, “os dados do censo de 2010 apontaram 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).

Considerando-se esses índices, que demonstram a situação da educação brasileira, se faz necessário que estudos contemplem construtos que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem no país. Construtos que contemplem o desenvolvimento de habilidades como a leitura, o emprego de estratégias para potencialização do processamento das informações e construção de conhecimento e também o mapeamento do perfil dos estudantes, permitem aos professores que conheçam melhor o perfil de seus alunos em relação às suas preferências para estudar, o que pode contribuir de maneira significativa para a mudança da realidade educacional brasileira. A partir disso, este estudo norteou suas investigações com base nos seguintes construtos: Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Estilos Intelectuais.

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 pode ser compreendida 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 passe por estes dois processadores (Nicholson, 1998; Autor; Lúcio; Miguel, 2016). Devido aos diversos perfis de estudantes, em um mesmo curso encontram-se sujeitos com diferentes níveis de compreensão de leitura. Estima-se que os estudantes que possuem um nível baixo de compreensão de leitura terão maior dificuldade de adaptação ao ensino superior, podendo chegar a evadir do curso.

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 tange às estratégias de aprendizagem, 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 (Autor; 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; Autor *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, Autor *et al.*, 2016). Nesta teoria, considera-se que a mente dos seres humanos é capaz de processar e memorizar informações a partir do ambiente. Nesta perspectiva, as estratégias de aprendizagem são os meios e os procedimentos que as pessoas empregam para processar e armazenar as informações de forma mais eficiente. Nesta teoria objetiva-se entender como os estudantes optam, adquirem, processam e guardam as novas informações com que entram em contato (Alcará; Santos, 2015; Dembo, 2004).

O termo Estilos Intelectuais foi criado por Zhang e Sternberg (2005) visando contemplar as particularidades cognitivas e habituais que envolvem os diferentes padrões de processamento que são preferidos pelos estudantes para se organizarem, estudarem e construir conhecimento, bem como os padrões cognitivos utilizados por eles para processar as novas informações que recebem. Este conceito foi formulado dentro da perspectiva da Teoria do Autogoverno Mental por entenderem que os estilos intelectuais fazem parte do modo com que os indivíduos podem concretizar o autocontrole mental e, assim, se autogovernarem (Fan; Zhang, 2014).

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 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 em

tipos que contemplem características específicas (Fan; Zhang, 2014; Inácio, 2016; Autor; Trassi; Santos, 2017; Zhang, 2008; Zhang; Sternberg, 2005).

Levando-se em conta a importância dos construtos elencados para a área psicoeducacional e a realidade brasileira, esta pesquisa, situada na área da Psicologia Cognitiva e amparada na Teoria do Processamento da Informação e na Teoria do Autogoverno Mental, teve como objetivo avaliar a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e os estilos intelectuais no ensino superior, bem como averiguar também a existência de relações entre esses construtos.

## **2 MÉTODO**

### **2.1 PARTICIPANTES**

Participaram 552 estudantes 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% ( $n=132$ ) eram do 2º ano, 11,96% ( $n=66$ ) eram do 3º ano e 14,67% ( $n=81$ ) eram 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. Dentre os participantes 43,29% ( $n=239$ ) se identificaram como sendo do gênero masculino e 55,07% ( $n=304$ ) como do gênero feminino, sendo que 1,63% ( $n=9$ ) não informaram.

### **2.2 INSTRUMENTOS**

#### **2.2.1 Teste de Cloze**

A fim de analisar a compreensão de leitura foi utilizado o Teste de Cloze. Este surgiu em 1953 a partir de experimentos visando medir a capacidade da compreensão de leitura de estudantes, foi idealizado por Wilson Taylor e a partir de 1970 passou a ser constantemente empregado em pesquisas sobre compreensão de leitura. O teste consiste na aplicação de um texto com cerca de 250 palavras do qual se suprime alguns vocábulos para que o leitor complete as lacunas existentes com base em sua percepção do texto e também a partir de seus conhecimentos prévios (Autor; Boruchovitch; Santos, 2009).

Para realizar a correção do Teste de Cloze foi utilizada a correção literal onde considera-se como acerto apenas a palavra grafada e acentuada corretamente tal como no texto original. Para cada acerto é contabilizado um ponto e os erros não são pontuados. A classificação utilizada para analisar os acertos e a compreensão de leitura dos participantes foi a proposta por Bormuth (1968), nesta classificação aparecem três níveis: Nível de frustração, nível instrucional e nível e nível independente. Considera-se que a habilidade de leitura do participante está situada no nível de frustração quando ele

acerta no máximo 44% das lacunas, e isso significa que ele conseguiu extrair poucas informações por meio da leitura do texto. Quando o participante acerta entre 44,1% até 57% considera-se que o participante se encontra no nível instrucional, o que significa que conseguiu retirar do texto informações suficientes. Ao acertar acima de 57% do teste o participante é considerado estando no nível independente, o que significa que ele possui a habilidade de leitura autônoma e criativa.

### **2.2.2 Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino médio (EAVAP-EM)**

Trata-se de uma escala tipo likert composta por 31 itens e foi adaptada por Scacchetti (2013) a partir da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) cujas autoras são Autor, 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. 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.

### **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 em 1992 e passou por duas revisões até chegar à versão utilizada nesta pesquisa (Ver estudos de validação em Sternberg; Wagner; Zhang, 2007). O instrumento ainda se encontra em processo de validação no Brasil (Autor; Santos; Autor, 2018). O inventário é composto por 65 itens que permitem avaliar os 13 estilos intelectuais (Legislativo, Executivo, Judicial, Global, Local, Liberal, Conservador, Hierárquico, Monárquico, Oligárquico, Anárquico, Interno e Externo). A resposta para os questionamentos de cada item é organizada em escala do tipo Likert de 7 pontos, onde 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).

### **2.2.4 Procedimento**

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer nº 82362218.5.3001.0104), a coleta foi realizada em diferentes em cada uma das universidades e os instrumentos foram aplicados

coletivamente. Todos os procedimentos estão de acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/Brasil e seus complementares.

### 2.2.5 Análise de dados

Os dados foram organizados em planilha eletrônica e submetidos ao método de análise das estatísticas descritiva (dados de média e desvios padrão) e inferencial (Análise de Variância - ANOVA e correlação de *Pearson*) por meio do Programa IBM- *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* versão 22.0 (SPSS).

## 3 RESULTADOS

No que se refere à análise da compreensão de leitura da amostra, os resultados foram os seguintes: a média de pontos dos estudantes ( $n=521$ ), 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) correspondente 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 a Tabela 1 apresenta os resultados com a média, desvio padrão, média ponderada e a pontuação mínima e máxima das subescalas.

Tabela 1 - 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 Metac. 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: Das autoras.

Destaca-se que a maior média foi encontrada na subescala de Estratégias Metacognitivas ( $MP=1,43$ ). A menor média ocorreu nas subescala de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais ( $MP=1,12$ ). No que se refere aos estilos intelectuais, a Tabela 3 apresenta os estilos, a média, o desvio padrão e a pontuação mínima e máxima apresentada pelos participantes.



Tabela 2 – 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: Das autoras.

No que tocam às diferenças em relação às séries cursadas, considerando os construtos apresentados, não foram encontradas diferenças significativas no teste de Cloze ao comparar as séries por meio do *ANOVA* e do *Post Hoc de Tukey*. Prosseguiu-se com os mesmos testes para verificar as diferenças relacionadas às estratégias de aprendizagem e considerando  $F(3,489)=10,877$ ,  $p=0,001$  foram encontradas diferenças significantes, cujos dados estão dispostos na Tabela 4, que contempla as subescalas, as séries, as médias e o número da correlação de *Pearson*.

Tabela 3 - Diferença entre as séries em relação às subescalas de estratégias de aprendizagem

Subescala	Série	<i>M</i>	<i>p</i>
Ausência de Estratégias Metacognitivas disfuncionais	1°	10,1	0,001
	2°	11,2	
	3°	13,6	
Estratégias cognitivas	1°	15,9	0,001
	2°	12,6	
Total	1°	15,0	0,001
	3°	12,4	
	3°	37,0	

Fonte: Das autoras.

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

Por fim, 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 4 encontrou correlações significativas.

Tabela 4 - Resultados estatisticamente significativos da correlação entre o TSI-R2 e o EAVAP-EM.

Estilos	Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	Estratégias cognitivas	Total
Valores de <i>R</i>			
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: Das autoras.

Destaca-se na tabela 4 que houve relações significantes entre as estratégias de aprendizagem e alguns dos estilos intelectuais. Cabe destacar que a discussão dos dados, apresentada na sequência, buscará evidenciar a problematização dos dados gerados.

#### 4 DISCUSSÃO

Diante dos resultados constatou-se que em relação à compreensão de leitura, 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 cerca de 19 lacunas corretamente de acordo com o modo de correção literal. Entretanto, deve-se destacar que apenas cerca de um ponto separou a amostra do nível seguinte, posto que considerando-se o texto utilizado, o nível instrucional se inicia a partir de 20,25 de acertos. Destaca-se ainda, que o número mínimo de acertos encontrado foi 0 enquanto o número máximo de acertos registrado foi de 33, o que corrobora que em um mesmo curso, e por vezes, em uma mesma série, os alunos encontram-se em diferentes níveis de compreensão de leitura. Este fato reforça a necessidade de programas e políticas que possibilitem a identificação das dificuldades de leitura dos estudantes e, posteriormente, promovam o acesso destes a práticas que possibilitem uma

melhora do nível de compreensão de leitura, já que esta habilidade é necessária para uma boa formação acadêmica e profissional (Cunha; Santos, 2017; Santos; Fernandes, 2016).

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 são adequadas para o Ensino Superior, posto que, em síntese, estas se tratam de processos que envolvem a ordenação dos processos cognitivos e comportamentais por meio de planejamentos, monitoramentos, autoavaliação, entre outros recursos. Estas estratégias possibilitam que os estudantes controlem melhor a execução de suas atividades e, conseqüentemente do seu processo de aprendizagem (Autor *et al.*, 2016; Ganda; Boruchovitch, 2015).

Este resultado corrobora a pesquisa de Autor (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 diminuir o uso de estratégias metacognitivas disfuncionais em suas trajetórias nessa etapa do ensino. Esses dados referentes às estratégias de aprendizagem permitem hipotetizar que os estudantes estão passando a refletir, planejar e monitorar mais seus processos cognitivos e de aprendizagem a partir do Ensino Médio, de modo que ingressam no Ensino Superior empregando mais as estratégias metacognitivas do que as estratégias metacognitivas disfuncionais.

No que toca aos resultados sobre estilos intelectuais, na amostra geral constatou-se que as maiores médias foram nos estilos Judicial e Legislativo. O Judicial caracteriza-se fortemente pela capacidade de avaliação, ou seja, os estudantes que pontuam mais nesse estilo costumam realizar avaliações sobre outras pessoas, produtos e atividades. Essas características ficam ainda mais evidentes ao analisar os itens da escala que dizem respeito ao estilo judiciário e que foram os itens nos quais a amostra geral mais pontuou: 20) Eu gosto de situações em que eu possa comparar e avaliar formas diferentes de fazer as coisas; 23) Eu gosto de avaliar e verificar diferentes pontos de vista; 42) Eu gosto de atividades onde eu posso estudar e avaliar diferentes visões ou ideias; 51) Eu prefiro tarefas ou problemas onde eu posso classificar os planos e métodos de outros e 57) Eu gosto do trabalho que envolve a análise, classificação ou comparação das coisas (Fan; Zhang, 2014).

As ações que predominam nos itens do estilo judiciário são as seguintes: comparar, avaliar, verificar, classificar, analisar. Diante disso, constata-se que as características do estilo judiciário, norteiam-se por alta capacidade crítica e de análise de situações a partir de diferentes vieses, ou seja, a maior parte dos apresenta tendência a comparar seu desempenho com o de outras pessoas e também

a realizar reflexões sobre diferentes informações relacionando-as e contrapondo-as, em síntese, predomina na amostra geral um perfil com alta capacidade analítica e crítica (Zhang, 2015).

No estilo legislativo a principal característica é a criatividade, os estudantes que empregam mais esse estilo costumam preferir complexibilizar os seus processos cognitivos para que haja aprofundamento no processamento da informação, isto pode ser evidenciado a partir dos itens da escala que dizem respeito a esse estilo, o qual foi o segundo mais pontuado: 5) Quando eu encontro um problema, eu uso minhas principais ideias e estratégias para resolvê-lo; 10) Eu gosto de brincar com minhas ideias e ver quão longe elas vão; 14) Eu 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) Eu gosto de situações onde eu possa usar minhas próprias ideias e maneiras de fazer as coisas (Zhang, 2015).

Este resultado, evidenciou o caráter criativo dos estudantes da amostra geral e de como eles preferem atividades nas quais possuam liberdade para inserir suas próprias ideias na resolução de problemas ou elaboração de atividades. A partir dessas características, pode-se dizer que os estudantes buscam uma forma de entender e processar as informações de maneira que essas obtenham para eles um sentido particular, de modo que possam assimilá-las de maneira mais eficiente.

Destaca-se ainda que a menor média da amostra geral foi no estilo Oligárquico, que é marcado pela ausência de definição de prioridade entre as atividades e ações, posto que neste estilo, costuma-se reconhecer que todas as atividades têm o mesmo nível de importância, bem como pela falta de reflexão, posto que tende a supervalorizar opiniões externas em detrimento das próprias opiniões. As alternativas da escala referentes ao estilo oligárquico e que menos foram pontuadas pelos estudantes da amostra são as seguintes: 27) Ao discutir ou escrever sobre um tema, eu 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, eu faço primeiro para as pessoas mais importantes para mim e para meus colegas; 52) Quando há várias coisas importantes para fazer, eu escolho as mais importantes para meus amigos e colegas e 59) Quando começo uma tarefa ou projeto, me concentro 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 sobre estes resultados em relação a estudantes do mesmo curso. Em relação aos estudantes do Ensino Médio, Autor (2018) constatou em sua pesquisa que estes 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, na pesquisa de Autor *et al.* (2016) os resultados principais indicaram que a amostra total pontuou mais no estilo Monárquico e no estilo Judicial, diante disso hipotetiza-se que os estudantes no decorrer do ingresso no Ensino Médio passam do estilo Monárquico para o estilo Judicial. Isto significa que no Ensino Médio os estudantes vão abandonando comportamentos centrados em um único objetivo ou uma única forma de realizar suas tarefas, ou seja, passam a ser mais flexíveis, mais críticos e mais analíticos.

Em relação a verificar as diferenças em relação à série cursada considerando os construtos analisados, não foram encontradas diferenças entre as séries, o que permite hipotetizar que os alunos mantêm no decorrer dos cursos o mesmo nível de compreensão de leitura com o qual ingressaram. Mas conforme avançam na seriação, os estudantes passam a utilizar menos 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 permite identificar uma tendência que exprime que conforme os estudantes progredem serialmente no curso, os alunos vão abandonando hábitos como deixar para realizar as atividades na última hora, assistir 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 diminuem o uso de estratégias como sublinhar, reescrever e copiar no decorrer do curso. De acordo com Marini e Boruchovitch, (2014), nas pesquisas realizadas no Brasil tem sido constatado que os alunos que estão nos anos iniciais costumam usar menos as estratégias de aprendizagem e conforme avançam para as séries finais o uso das estratégias tende a aumentar e costuma sair do nível superficial. Os dados obtidos na coleta da presente pesquisa encontram-se alinhado com as pesquisas nacionais elencadas por Marini e Boruchovitch (2014) no que dizem respeito às estratégias Metacognitivas e a ausência de estratégias Metacognitivas disfuncionais (autoprejudiciais), mas, em contrapartida, esses dados não se confirmaram em relação às estratégias cognitivas, posto que nos cursos analisados, o emprego deste tipo de estratégia diminuiu 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, diante desses resultados, hipotetiza-se que conforme avançam na seriação os alunos abandonam características do estilo Conservador como, por exemplo, seguir regras e maneiras prontas de fazer as coisas, seguir modelos e ideias antigas e seguir rotinas definidas. Em compensação passam a incorporar características do estilo Executivo conforme avançam serialmente, de modo que

continuam buscando seguir regras adequadas para executar ações, estudar e realizar atividades, mas passam a não gostar de modelos prontos.

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.

Também foram encontradas correlações entre o uso de estratégias de aprendizagem e alguns dos 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 hipotetizar que o estilo Judicial está ligado a características tanto de 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 como sendo o estilo com mais perfil cognitivo, posto que apresentou 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.

A partir dos resultados obtidos, hipotetiza-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 as outras atividades para realizar em cima da hora, estudar na véspera de provas, se distraírem 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. A partir disso, evencia-se a relevância da presente pesquisa, bem como também se ressalta que esta apresentou limitações em relação a alguns

pontos que ainda necessitam de mais investigações para que se possam chegar a resultados mais concretos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conhecer o perfil dos estudantes é necessário, pois possibilita aos professores selecionarem as práticas pedagógicas mais adequadas para um processo de aprendizagem mais efetivo, bem como também permite aos estudantes controlarem melhor seu processo de aprendizagem e hábitos de estudo, de modo que estes tornem-se autorregulados. Ao aprenderem de maneira mais eficiente, os alunos podem ser motivados a não evadir, posto que a insatisfação com o próprio rendimento acadêmico pode levá-los a desistir do curso. Em razão disso conclui-se que é imperiosa a criação de programas e políticas públicas que colaborem para a identificação das dificuldades encontradas num primeiro momento e, na sequência, permitam a melhoria do seu nível de compreensão de leitura, posto que, um bom nível de compreensão de leitura no ensino superior está relacionado a uma melhor aprendizagem na trajetória dos acadêmicos, bem como também possibilita uma formação profissional efetiva.

Ademais, diante dos resultados obtidos, pode-se considerar que existe a necessidade de mais investigações acerca da necessidade de se buscarem alternativas, como programas de nivelamento, políticas públicas, disciplinas curriculares e no uso de estratégias de aprendizagem que contemplem o desenvolvimento do nível de compreensão de leitura dos estudantes no ensino superior. 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 aos 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. 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, A. R.; SANTOS, A. A. A. Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 32, n. 1, p. 63-73, 2015. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000100006>
- BORMUTH, J. R. Cloze test readability: criterion references scores. *Journal of Educational Measurement, Washington*, v. 5, n. 5, p. 189-196, 1968.
- BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital, Campinas*, v. 8, n. 2, p. 156-167, jun. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Apesar de gostar de ciências, estudante vai mal no Pisa. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em: 9 out. 2018.
- CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. 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. Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach. 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- FAN, J.; ZHANG, L.-F. The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning And Individual Differences, [S. l.]*, v. 32, p. 204-211, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 32, n. 3, p. 417-425, 2015.
- GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Proficiência em leitura: um panorama da situação. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; A, K. L. (org.). *Compreensão da leitura: a técnica de cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 23-46.
- HILLESHEIM, B.; CRUZ, L. R.; CAVAGNOLI, K. C.; MARQUETTO, V. S. Leitura: entre leitor e texto. *Fractal: revista de psicologia, Rio de Janeiro*, v. 23, n. 2, p. 305-315, ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4849>. Acesso em: 23 maio 2019.
- IBGE. *Censo demográfico de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- Autor. *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.
- INÁCIO, F. F. *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.
- INEP. *Censo da educação superior*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 21 nov. 2018.



INEP. 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](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. 2018.

MARINI, J. A. S.; BORUCHOVITCH, E. 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. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo5/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

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

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.

Autor; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

Autor; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP-EF. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Autor; LUCIO, P. S.; MIGUEL, F. K. Considerações sobre a habilidade de compreensão em leitura e formas de sua avaliação. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 20, n. 1, p. 69-77, 2016.

Autor; SANTOS, A. A. A.; Autor. Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 9, n. 3, supl. 1, p. 73-89, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072018000400006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000400006&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 10 jan. 2019.

Autor; TRASSI, A. P.; Autor; SANTOS, A. A. A. Estilos de aprendizagem e condições de estudo de alunos de psicologia. Psicologia: ensino & formação, Brasília, v. 7, n. 1, p. 31-39, 2016.

Autor; TRASSI, A. P.; SANTOS, A. A. A. Estilos intelectuais: revisitando e atualizando conceitos. In: MARTINELLI, S. C.; FERNANDEZ, D. C. (org.). Aprendizagem escolar na contemporaneidade. Curitiba: Juruá, 2017. p. 64-77.

SANTOS, A. A. A.; FERNANDES, E. S. Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 20, n. 3, p. 465-473, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00465.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SCACCHETTI, F. A. P. Motivação e uso de estratégias de aprendizagem no ensino técnico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K.; ZHANG, L. F. Thinking styles inventory-revised II: (Unpublished test). Medford: Tufts University, 2007.

ZHANG, L.-F. Fostering successful intellectual styles for creativity. *Asia Pacific Educational Review*, [S. l.], v. 16, p. 183-192, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1062457>. Acesso em: 19 dez. 2019.

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

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