

Estilos de aprendizagem de alunos ingressantes em um curso de pedagogia de uma instituição pública do norte do Paraná e implicações para a prática pedagógica

PAULA MARIZA ZEDU ALLIPRANDINI
ELSA MARIA MENDES PESSOA PULLIN
SUELI ÉDI RUFINI GUIMARÃES

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

1. Introdução

A produção acerca das diferenças nas formas de aprender, nos modos de os professores ensinarem e da interação entre alunos e professores aponta para a relevância do conhecimento dos modos de aprender e dos estilos de aprendizagem dos alunos. Estes reportam à maneira pela qual as pessoas interagem com as condições de aprendizagem.

Pennings e Span (1991), *apud* Santos, Bariani e Cerqueira (2000) enfatizam que os estilos de aprendizagem, assim como os estilos cognitivos, dizem respeito à forma e não ao conteúdo do que a pessoa pensa, sabe, percebe, lembra, aprende ou decide. Os autores Dunn e Dunn (1987), citados por Santos *et alii* (2000), postulam que a aprendizagem pode ser afetada por condições ambientais, emocionais sociais e por condições físicas.

No âmbito do panorama projetado pelas diretrizes nacionais relativas à formação de professores podemos dizer que ganha destaque o “aprender a aprender” como uma das competências exigidas, decorrente de uma concepção majoritária acerca do mundo atual como sociedade do conhecimento/da informação. Sob esta perspectiva, podemos supor que a sociedade espera que a escola prepare seus alunos para acompanharem criticamente as distintas produções humanas que se constituíram ao longo do tempo. Mais do que isso: espera e exige, especialmente para a inserção no mundo do trabalho, que tais competências dos alunos estendam-se além da execução de tarefas em contextos escolares. Conforme descrito por Morin (1986, p. 125): “Hoje é vital não só aprender, mas, sobretudo, organizar nosso sistema mental para aprender a aprender”.

Apesar do papel mediador do professor ser fundamental para novas aprendizagens, sua função deve ser preferencialmente a de “transferir progressivamente para os alunos o controle de sua aprendizagem, sabendo que o objetivo último de todo mestre é se tornar desnecessário” (Pozo, 2002, p.273). Por conseguinte, suas ações devem/deveriam ter como meta a promoção da autonomia e da corresponsabilidade dos alunos na aprendizagem de conteúdos específicos, bem como nas demais aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento pessoal e à sua futura capacitação profissional, contínua.

Para que cada um possa acompanhar criticamente a gama e a velocidade de produções, torna-se, a nosso ver, imprescindível a metacognição, compreendida como a faculdade de conhecer o próprio ato de

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 55/5 – 15/06/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

conhecer, nomeadamente a relativa à leitura de textos académicos e à do seu estilo de aprendizagem. Trabalhos, como os de Carvalho (2002; 2004); Carvalho e Silva (1996); Kiewra (2002); Kopke Filho (1997; 2001; 2002); Kuiper (2002); McNamara (2004a; b); O'Reilly e McNamara (2002); Portilho (2004a; b e 2005); Rousenau (2005); Taillefer (2005); Zibermman (2002) e Ribeiro (2003) demonstram não só a relevância, como a eficácia de esforços para o seu desenvolvimento em situações escolares, inclusive, em cursos de graduação.

Kolb (1984) desenvolveu um modelo de aprendizagem, no qual apresenta a descrição de como o indivíduo, a partir de suas experiências, gera os conceitos que guiarão seu comportamento em novas situações e como ele modifica esses conceitos a fim de aumentar sua eficiência. Descreve que este processo pode ser concebido como um ciclo de quatro fases ou estágios sequenciais, que se inicia através da Experiência concreta (EC), na sequência, a Observação reflexiva (OR), a Conceituação Abstrata (CA) e, finalmente, a Experimentação Ativa (EA), a qual, por sua vez conduz a novas experiências. De acordo com este modelo, a EC é o ponto de partida do processo, no qual os aprendizes precisam se envolver completa e imparcialmente em novas experiências. Na OR, os aprendizes refletem sobre as novas informações e experiências, examinando-as a partir de diferentes perspectivas. A fase da CA envolve mais o uso da lógica e das ideias do que sentimentos para o entendimento dos problemas e das situações, e na EA, os aprendizes experimentam ativamente as situações para resolver problemas e tomar decisões (Pereira *et alii*, 2005, *apud* Kuri *et alii*, 2006). Este modelo propõe que a aprendizagem envolve a dimensão da percepção da informação, representada pela experiência concreta (sentir) e a conceituação abstrata (pensar). Por outro lado, envolve o processamento da informação, representado pela observação reflexiva (observar) e a experimentação ativa (fazer).

Os quatro estilos de aprendizagem têm sido representados por um gráfico cujas coordenadas ilustram as duas dimensões bipolares (experimentação ativa X observação reflexiva), no eixo X, e (experiência concreta X conceituação abstrata), no eixo Y. Portanto, este modelo pressupõe que a aprendizagem compreende dois grandes eixos, sendo um, a maneira como os aprendizes percebem a informação (sentir e pensar) e o outro, como os indivíduos processam a informação (observar e fazer). (Cerqueira, 2000).

Conforme apresentado por Kuri *et alii* (2006), Kolb identificou, ainda, quatro estilos de aprendizagem estatisticamente predominantes: divergente, assimilador, convergente e acomodador. De acordo com este modelo, o estilo acomodador apresenta, como formas de aprendizagem predominantemente, EC e EA. Os indivíduos classificados neste estilo de aprendizagem procuram adaptar o aprendido para uso próprio, usando a criatividade para mudar e ter um melhor desempenho; são altamente ativos e líderes naturais e suas maiores tendências residem em realizar coisas, executar planos e envolver-se em novas experiências. Por outro lado, indivíduos que ao aprender demonstram o estilo divergente apresentam como habilidades predominantes EC e OR, isto é, integram teoria e prática, apreciam saber o valor do que irão aprender, podem ver as coisas de diferentes perspectivas e estabelecem relações em um todo significativo. O estilo de aprendizagem convergente apresenta como habilidades predominantes CA e EA, e tendem a convergir ou tomar decisões rapidamente, procuram uma resposta correta e chegam ao essencial com muita rapidez. Por último, o estilo assimilador apresenta como habilidades predominantes CA e OR, utilizam a dedução para resolver problemas e se interessam mais pela lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático. Analisam, organizam e assimilam partes da informação, transformando-as em um todo integrado. Nakayama, Binotto e Estivalet (2002) acrescentam que o estilo de aprendizagem convergente tem como

características a aplicação prática de ideias, o raciocínio hipotético dedutivo e os aprendizes tendem a ser técnicos específicos. Os que apresentam o estilo de aprendizagem divergente apresentam capacidade de imaginação e são emotivos, identificam problemas e buscam soluções, analisando a realidade. Os que dispõem de estilo assimilador apresentam capacidade de criar modelos teóricos, preocupação com conceitos abstratos, raciocínio indutivo e dão importância a teorias precisas e sólidas. Finalmente, aqueles que apresentam o estilo acomodador, valorizam a realização, execução e experimentação, têm facilidade na adaptação a circunstâncias imediatas específicas e gostam do convívio com as pessoas.

Os cursos de graduação têm sido considerados espaços privilegiados para a contínua formação de participantes-leitores e, nesse sentido, têm se defendido que as leituras propostas e desenvolvidas neste nível de formação “precisam ultrapassar as barreiras do senso comum” (Kons, 2005, p. 7), não se resumindo, por exemplo, apenas ao controle das fontes, mas em poder e saber questioná-las (Pullin; 2007 a; b; Pullin e Pullin, 2007; Carlino, 2003). Nesse sentido, fundamenta-se como condição necessária o desenvolvimento da metacognição dos processos envolvidos na aprendizagem, especialmente da produzida a partir da leitura de textos, o que vem sendo apontado como relevante e diferenciador para a constituição de saberes, por parte de leitores, considerando que diferenças qualitativas nas formas de aprender, dos modos de ensinar dos professores e da interação entre alunos e professores (Santos *et alii*, 2000) apontam para a relevância do conhecimento dos estilos de aprendizagem. Além disso, estudos como os de Bartalo e Guimarães (2008) destacam que o desempenho acadêmico e a motivação de estudantes do ensino superior têm sido relacionados com o uso adequado de estratégias de estudo e de aprendizagem.

Investigações sobre os estilos de aprendizagem são importantes para os processos de ensino e aprendizagem, na medida em que fornecem informações para o aperfeiçoamento de métodos instrucionais e para mudanças no comportamento dos que aprendem, na medida em que afetam as concepções do professor; as condições da aprendizagem e as estratégias de pensamento do aluno. (Cerqueira, 2006; Martinez *et alii*, 2009). Além disso, possibilitam a expansão da orientação e a tomada de decisão vocacional, a ampliação das metas educacionais e o aperfeiçoamento de estilos mais adequados às demandas educacionais, o que pode viabilizar práticas educacionais mais eficazes. (Santos *et alii*, 2000).

Um dos trabalhos, apresentado por Riding e Wigley (1997), descreve que, em função dos estilos de aprendizagem, os alunos podem apresentar melhor desempenho em diferentes situações, ter maior ou menor facilidade em relação aos métodos de ensino empregados e em relação a determinados assuntos, o que ressalta a importância de que, tanto alunos como professores, ao conhecerem o próprio estilo de aprendizagem podem identificar, por parte dos professores, as melhores forma de atingir os alunos e de desenvolver estratégias que favoreçam o desenvolvimento de outros estilos de aprendizagem. Essas mesmas premissas são corroboradas por Bariani e Santos (2000) e Pitta, Santos, Escher e Bariani (2000) ao investigarem os estilos de aprendizagem em alunos de Psicologia, mostrando que os estilos de aprendizagem podem favorecer o interesse por atividades de pesquisa.

Uma vez que se entende por estilo de aprendizagem a maneira pela qual as pessoas interagem com as condições de aprendizagem, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e ambientais, que podem favorecer o processamento da informação, o professor deve estar atento a todo o ciclo, buscando reconhecer e atender aos diferentes estilos dos seus alunos, bem como identificar as estratégias de ensino que melhor se ajustem a esses diferentes estilos (Kuri *et alii*, 2006). Ao atender ao ciclo de aprendizagem

dos alunos, o professor poderá desenvolver habilidades e tornar os estudantes independentes e automotivados. (Harb *et alii*, 1992).

Cerqueira (2000) adaptou o "Inventário de Estilo de Aprendizagem", proposto por Kolb em 1993, com o intuito de identificar os estilos de aprendizagem de uma amostra de 2.552 mil estudantes universitários brasileiros. Registrou que o estilo assimilador, isto é, dos que aprendem basicamente por observação reflexiva e conceituação abstrata, foi o predominante entre os universitários pesquisados (57,3% da amostra), bem como esse se manteve estável ao longo da graduação. Lu *et alii* (2009) também encontraram médias superiores para o estilos de aprendizagem assimilador e também convergente, em alunos participantes de cursos *online*, sugerindo a necessidade de reconhecer os estilos de aprendizagem dos alunos, para organizações de cursos nesta modalidade.

Em face da importância de conhecer os estilos e os modos de aprendizagem dos alunos, o presente trabalho teve como objetivo geral identificar os estilos e os modos de aprendizagem apresentados pelos alunos da 1ª série do curso de Pedagogia de uma IES pública de grande porte, localizada na região norte do estado do Paraná, e, como objetivo específico, verificar se há diferenças entre os estilos e os modos de aprendizagem apresentados pelos alunos matriculados no turno diurno e noturno, do referido curso.

2. Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de natureza descritiva e correlacional. Descritiva porque buscou elementos para descrição do fenômeno por meio dos instrumentos utilizados para a coleta de dados; e correlacional, porque no tratamento dos dados buscou-se descobrir como as diversas variáveis estudadas estiveram interrelacionadas, conforme descrito por Vendramini (2007).

3. Participantes

Participaram da presente pesquisa 122 alunos matriculados na 1ª série do curso de Pedagogia de uma IES pública de grande porte, localizada na região norte do estado do Paraná, sendo que 60 frequentavam o curso no turno diurno e 62, no turno noturno.

Esse total de alunos foi distribuído e identificado de acordo com a respectiva turma em que se encontravam matriculados: os das duas turmas do turno diurno (Turmas 3 e 4) e os das duas turmas do turno noturno (Turmas 1 e 2). Foram considerados participantes da pesquisa aqueles alunos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme estabelecido pela Resolução do CNS 196/96.

4. Materiais

Para a caracterização dos modos e estilos de aprendizagem dos alunos recém-ingressos nesse curso de Pedagogia, foi utilizado o "Inventário de Estilos de Aprendizagem" de Kolb (1993), validado quanto à sua definição por Cerqueira (2000), para estudantes brasileiros, composto por 12 itens. O inventário avalia o quanto o estudante se apoia em cada um dos quatro modos distintos de aprendizagem: Experiência

concreta (EC), Observação reflexiva (OR), Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA), os quais, combinados diametralmente, caracterizam os estilos de aprendizagem: Acomodador (EC - EA), Divergente (EC - OR), Convergente (CA - EA) e Assimilador (OR - CA). Para cada um dos 12 itens, estão descritas quatro maneiras de como o participante aprende, e, para cada uma, o participante deve assinalar em escala de 1 a 4 a correspondência do item com sua forma de aprender, sendo 1, a maneira menos provável de aprender e 4, a maneira que melhor aprende.

5. Procedimento

Inicialmente, o presente projeto foi tramitado no Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos (CEP/UEL), tendo sido aprovado conforme parecer 197/2009. Para iniciar a coleta de dados, foi feita a apresentação coletiva da proposta do projeto em cada turma e foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida foram apresentadas as instruções e o instrumento foi entregue a cada aluno para a coleta de dados.

6. Resultados e Discussão

Para a análise dos dados, inicialmente foram calculadas as somas obtidas para cada aluno, de acordo com os diferentes itens que mediam os diferentes modos de aprendizagem (EC - OR - CA - EA). Portanto, a partir dos valores atribuídos pelos participantes a cada afirmativa dos 12 itens do instrumento, foram obtidas quatro pontuações, as quais definiram o nível de desenvolvimento alcançado em cada um dos quatro modos de aprendizagem. (Para maiores detalhes, ver Cerqueira, 2000).

Após a obtenção dos escores individuais de cada aluno, foram calculadas as médias de cada turma, tendo por foco o modo de aprendizagem. Na Tabela 1 estão apresentadas as médias do desempenho dos participantes em cada modo de aprendizagem, de acordo com as diferentes turmas. Para o modo de aprendizagem EC, as médias obtidas por cada turma foram: T1 (25,31); T2 (24,27); T3 (23,07); T4 (24,28). Quanto ao modo de aprendizagem OR, as médias constatadas para as diferentes turmas foram as que seguem: T1 (35,31), T2 (35,26), T3 (37,57) e T4 (36,87). Para o modo de aprendizagem CA, foram registradas para as turmas T1, T2, T3 e T4 as seguintes médias: 30,97; 32,69; 39,25 e 30,09, respectivamente. E, finalmente, para o modo de aprendizagem EA, as médias verificadas em cada turma foram: T1 (28,67); T2 (29,23); T3 (29,04); T4 (31,09).

Conforme pode ser constatado na Tabela 1, pelas médias obtidas pelos participantes de cada turma, o modo de aprender EC evidencia-se menor (24,23), em relação aos demais modos de aprendizagem - OR - EA - CA -, em contraste com o modo de aprendizagem *Observação Reflexiva* (OR), que apresenta a maior média (36,25), seguido pelos modos CA e EA. Resultados similares foram encontrados por Cerqueira (2000), uma vez que se deu uma prevalência desses modos de aprendizagem - OR e CA - nos estudantes universitários pesquisados. Portanto, os resultados evidenciaram, através da média geral obtida por modos de aprendizagem, um aumento gradativo entre os diferentes modos de aprendizagem na seguinte sequência: EC (24,23), EA (29,50), CA (32,25) e OR (36,25).

TABELA 1
Modos de aprendizagem: médias por turma, média geral e Desvio Padrão (Dp)

Modos de Aprendizagem	Turmas				Média Geral	Dp
	T1 (n=36)	T2 (n=26)	T3 (n=28)	T4 (n=32)		
<i>Experiência Concreta (EC)</i>	25,31	24,27	23,07	24,28	24,23	4,81
<i>Observação Reflexiva (OR)</i>	35,31	35,26	37,57	36,87	36,25	6,32
<i>Concentração Abstrata (CA)</i>	30,97	32,69	39,25	30,09	32,25	5,04
<i>Experimentação Ativa (EA)</i>	28,67	29,23	29,04	31,09	29,50	5,49

A análise de variância aplicada para as médias obtidas em todos os modos de aprendizagem não evidenciou diferenças significativas entre as quatro turmas, isto é, o modo de aprendizagem dos participantes, independentemente do turno em que se encontravam matriculados (diurno ou noturno), não se diferenciou.

Conforme Pereira *et alii* (2005), *apud* Kuri *et alii* (2006), quando o modo predominante de aprender é o da Observação Reflexiva (OR), os aprendizes refletem sobre as novas informações e experiências, examinando-as a partir de diferentes perspectivas, enquanto o da Conceituação Abstrata (CA) envolve mais o uso da lógica e das ideias, do que sentimentos dos aprendizes para o entendimento de problemas e situações. Os dados apresentados na presente pesquisa também evidenciaram a prevalência do modo de aprendizagem OR, precedido pelo modo de aprendizagem CA. Conforme proposto por Kolb (1984), este processo pode ser concebido como um ciclo de quatro fases ou estágios na sequência: a Experiência concreta (EC), Observação reflexiva (OR), Conceituação Abstrata (CA) e a Experimentação Ativa (EA). Portanto, os resultados de nosso estudo evidenciaram que entre os participantes, alunos recém-ingressos em curso de Pedagogia, predomina o modo de aprender situado na 2ª fase do ciclo proposto por Kolb (1984), visto a média superior ter sido verificada em OR (36,25). Os resultados corroboram, ainda, a proposta de que o modo de aprendizagem Experiência Concreta (EC) é o ponto de partida do processo, uma vez que este modo de aprendizagem apresentou a menor média entre os demais (vide Tabela 1).

Pelas médias obtidas com os participantes, observa-se uma tendência ao aumento no modo de aprendizagem CA, e, na sequência, há a expectativa de que os alunos atinjam ao longo do ciclo o modo de aprendizagem EA, o que poderá ocorrer ao longo dos quatro anos do Curso de Pedagogia desta Instituição.

Na Tabela 2 podem ser visualizadas as médias obtidas por alunos de cada turno e os modos de aprendizagem.

TABELA 2
Modos de aprendizagem: médias por turno.

Modos de aprendizagem	Turno Noturno (T1 e T2) (n=62)	Turno Diurno (T3 e T4) (n=60)
<i>Experiência Concreta (EC)</i>	24,79	23,67
<i>Observação Reflexiva (OR)</i>	35,28	37,22
<i>Concentração Abstrata (CA)</i>	26,83	34,67
<i>Experimentação Ativa (EA)</i>	28,95	30,06

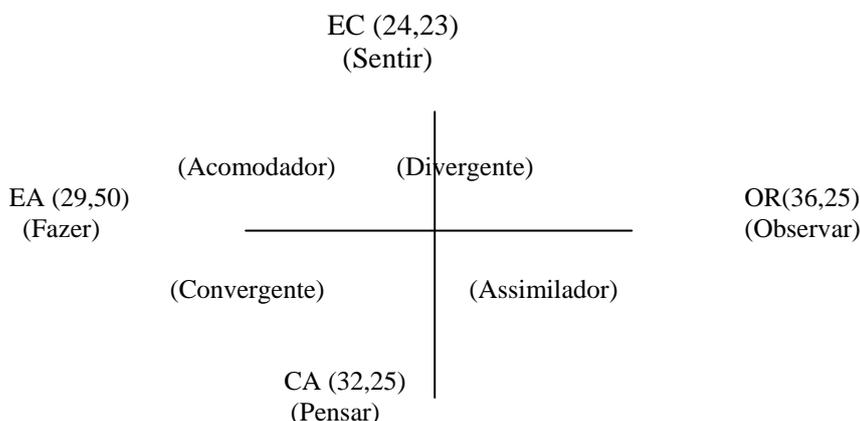
Por meio da análise de variância aplicada às médias obtidas, ao analisar a ocorrência ou não de diferenças entre os modos de aprendizagem apresentados por alunos matriculados no turno noturno (T1; T2)

e matutino (T3; T4), respectivamente, a análise não evidenciou diferenças significativas entre os turnos. Apesar de não terem sido registradas diferenças significativas quanto aos modos de aprendizagem, pode se depreender, pelas médias obtidas pelas duas turmas do período diurno quando comparadas com as obtidas pelos alunos do período noturno, que a média para o modo de aprendizagem EC é menor para os alunos do turno diurno (23,67) em relação à média obtida no noturno (24,79). Em relação aos demais modos de aprendizagem, as médias obtidas pelos alunos do turno diurno são maiores, quando comparadas com as obtidas pelos alunos do noturno, o que denota a tendência de que os alunos do turno noturno apresentam o modo de aprender da Experiência Concreta e que os do turno diurno têm uma concentração maior nos demais modos do ciclo proposto por Harb *et alii*, 1992), que há uma concentração maior nos demais modos de aprendizagem previstos para os ciclos de aprendizagem.

Com o objetivo de identificar os estilos de aprendizagem dos alunos-participantes das diferentes turmas da 1ª Série do Curso de Pedagogia, os dados obtidos entre os diferentes grupos foram analisados conforme a proposta de Kolb (1993). Por conseguinte, a identificação dos estilos de aprendizagem, em cada grupo (T3; T4; T1; T2), ficou restrita aos quatro estilos propostos por esse autor, isto é: divergente; assimilador; convergente; acomodador.

A leitura da conjugação das duas coordenadas permite visualizar e compreender os estilos de aprendizagem identificados, que correspondem a cada um dos quadrantes. Os dados obtidos e apresentados na Figura 1 foram calculados, considerando os estilos de aprendizagem: Acomodador (EC – EA), Divergente (EC – OR), Convergente (CA – EA) e Assimilador (CA – OR) conforme pode ser observado na Figura 1.

FIGURA 1
Média dos modos de aprender e respectivos quadrantes dos estilos de Aprendizagem.



FONTE: Adaptado de Kolb (1984).

Para obter o estilo de aprendizagem predominante, os modos de aprender são calculados entre (CA-EC) e (EA-OR). Ao calcular esses dados, obteve-se na relação (CA-EC) o valor de (+8,02), o que indica, através do sinal positivo, que o resultado é mais abstrato, e na relação (EA-OR) o resultado foi (-6,75), o que indicou, através do sinal negativo, uma tendência mais reflexiva. Portanto, os dados evidenciam a tendência de que os participantes tenham um modo de aprendizagem mais abstrato e reflexivo, sendo enquadrado como apresentando um estilo de aprendizagem Assimilador.

De acordo com a descrição deste estilo, os participantes utilizam a dedução para resolver problemas e se interessam mais pela lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático. Analisam, organizam e assimilam partes da informação, transformando-as em um todo integrado. (Conforme Kolb, *apud* Kuri *et alii*, 2006)

7. Considerações finais

Neste estudo, os alunos pesquisados apresentaram o estilo de aprendizagem assimilador, o qual se caracteriza pelo modo de aprender CA, que envolve uma experiência abstrata e pelo modo de aprender OR, que pressupõe uma observação reflexiva. Os mesmos resultados foram observados, quando comparados os estilos de modos de aprendizagem dos alunos matriculados no turno diurno e noturno. A partir destes resultados, podemos questionar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores que eles tiveram ao longo de sua formação até seu ingresso no ensino superior, uma vez que a pesquisa foi realizada no início da 1ª série do curso de Pedagogia, e, também, supor que aquelas tenham privilegiado a indicação de leituras e discussões teóricas destes textos, o que pode ter contribuído para a prevalência do estilo de aprendizagem assimilador por parte dos alunos.

Os resultados apresentados também evidenciaram que os alunos pesquisados apresentam uma maior média para o modo de aprender OR e CA. Em relação ao modo de aprender OR, podemos sugerir que os docentes da 1ª série do Curso de Pedagogia desta Instituição, durante as atividades propostas em sala de aula, devem criar condições que permitam ao aluno interpretar de forma crítica a experiência que ele tem e, em relação ao modo de aprender CA, sugerimos que o professor apresente os conteúdos sintetizados de forma mais lógica e concisa, de forma a permitir que os alunos reflitam e os adaptem à sua realidade, conforme apresentado por Berndt e Igari (2003) *apud* Gresele e Cavalcanti Neto (2008).

Essas atividades podem ser, por exemplo, a elaboração de resumos e esquemas sobre os temas que destaquem as ideias mais importantes, propostas de trabalhos que levem à pesquisa bibliográfica, desenvolver trabalhos individuais a partir de temas propostos e, posteriormente, em grupo, discussões, reflexão crítica sobre artigos ou textos breves, realização de atividades concretas e claras.

Portanto, é necessário que o professor deixe de privilegiar as aulas expositivas como metodologia de ensino, é fundamental que usem diferentes estratégias que possam levar o aluno à reflexão e que estas estratégias levem em consideração os estilos e os modos de aprender do aluno. Nessas circunstâncias, o professor, no desempenho de seu papel de mediador do processo de ensino aprendizagem, depara-se com um novo desafio que deve enfrentar: reconhecer que o estilo de aprender tem relação com o seu jeito de ensinar. O que lhe exige, por sua vez, reflexão e revisão de sua prática pedagógica, o que requer o (re)planejamento de sua intervenção pedagógica.

Para que essa proposta seja alcançada, não seria suficiente que os professores envolvidos neste processo apenas tomassem conhecimento do estilo de aprendizagem e dos modos de aprender de seus alunos, senão, conforme discutido por Cerqueira (2006), haverá necessidade de que o professor rompa com o paradigma cristalizado que utiliza, que não leva em consideração os estilos e os modos de aprender de seus alunos, que também são únicos.

Para tanto, faz-se necessário que tanto o aluno como o professor conheçam seus próprios estilos de aprendizagem de forma a desenvolver as atividades específicas para cada estilo de aprendizagem. Reconhecer o seu próprio estilo de aprendizagem, enquanto aluno, pode levar à organização mais efetiva do seu próprio processo de aprendizagem.

Considera-se importante também que o professor privilegie o desenvolvimento de outros modos e estilos de aprendizagem, de forma que cada um possa alcançar estágios superiores em seus modos de aprender, ao longo do curso de Pedagogia, perfazendo o ciclo de aprendizagem proposto por Kolb.

Espera-se que a partir das discussões apresentadas neste artigo, professores e alunos possam se conscientizar sobre a necessidade e a importância de reconhecer seus próprios estilos de aprendizagem e que as atividades propostas em sala de aula possam ser orientadas aos estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos.

Referências bibliográficas

- BARIANI, Isabel Cristina Dib., e SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. (2000). Estilos cognitivos de estudantes de psicologia: Experiência em iniciação científica e séries frequentadas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 17, 52-61.
- BARTALO, Linete, & GUIMARÃES, Sueli E. R. (2008). Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: Um estudo exploratório. *Informação & Informação*, Londrina, 13(2), 1-14.
- BZUNECK, José A. (2004). Aprendizagem por processamento da informação: Uma visão construtivista. Em E. Boruchovitch, e J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 17-54). Petrópolis: Vozes.
- BZUNECK, José A. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. Em M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, e F. F. Sisto (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário* (pp. 217-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CARLINO, Paula. (2003). Alfabetização acadêmica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, Mérida (Venezuela), 6(20), 409-420.
- CARVALHO, Marlene A. O. (2002). A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, Rio de Janeiro, 3(5), 7-20.
- _____. (2004). Trajetórias de leituras de estudantes de Pedagogia: avanços, aquisições, dificuldades. *Revista FAEBA*, Bahia, 13(21), 61-76.
- ____ e SILVA, Maurício da (1996). Como ensinar a ler a quem já sabe ler. *Ciência Hoje*, São Paulo, 21(121), 68-72.
- CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. (2000). *Estilos de aprendizagem em universitários*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- _____. (2006, janeiro/junho). O professor em sala de aula: Reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, 7(1), 29-38.
- GRESELE, Wanderson D., e CAVALCANTI NETO, Sebastião. (2008). *Aprendizagem vivencial: Uma análise do estilo de aprendizagem do discente de administração do médio oeste paranaense sob a ótica de kolb*. Recuperado em fevereiro, 2010, de http://www.convibra.com.br/2008/artigos/262_0.pdf.
- KIEWRA, Kenneth A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory into Practice*, Columbus, 41(2), 71-80.
- KOLB, David A. (1984). *Experimental learning: Experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- _____. (1993). *Self-scoring inventory and interpretation booklet*. Revised edition. Boston: Hay Macber.
- KONS, Maria Lúcia. (2005). Vestígios de poder em práticas de leitura. *Revista da UFG*. Goiânia, v.7, n.2, dez. p. 243-253.

- KOPKE FILHO, Henrique. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, 1(2/3), 59-67.
- _____. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: Conhecimento e uso por professor de língua portuguesa*. Tese de Doutorado em Lingüística, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- _____. (2002). Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 6(1), 67-80.
- KUIPER, RuthAnne. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of selfregulated learning strategies. *Journal of Continuing Education Nursing*, 2, 78- 87.
- KURI, Nídia Pavan, SILVA, Antônio Nelson Rodrigues da, & PEREIRA, Márcia de Andrade. (2006). Estilos de aprendizagem e recursos da hiperídia aplicados nos ensino de planejamento de transportes. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 19(2), 111-137.
- LU, Hong, JIA, Lei, GONG, Shu-Hong, e CLARK, Bruce. (2009). The relationship of Kolb learning styles, online learning behaviors and learning outcomes. *Educational Technology & Society*, Canadá, 98, 283-294.
- MARTINEZ, Maria del Valle de M., BRAVO, José Antônio H., BRAVO, Juan R. H., & GUTIÉRREZ, Ramón C. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, Madrid, 4(4), 140-152.
- MCNAMARA, Danielle S. (2004a). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, Norwood, 38(1), 1-30.
- _____. (2004b). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, Valparaíso (Chile), 37(55), 19-30.
- MORIN, Edgar. (1986). *O método: O conhecimento do conhecimento*. São Paulo: Mem Martins.
- NAKAYAMA, Marina Keiko, BINOTTO, Erlaine, & ESTIVALETE, Vania de Fátima Barros. (2002). Os estilos de aprendizagem gerencial facilitam a aprendizagem individual, coletiva e organizacional? *Revista Análise*, 13(2), 311-327.
- O'REILLY, Tenaha, & MCNAMARA, Danielle S. (2002). *What's a science student to do?* Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Fairfax, Virginia, 24, 726-731.
- PITTA, Karina B., SANTOS, Ligia A. D., ESCHER, Carolina de A., e BARIANI, Isabel C. B. (2000). Estilos cognitivos de estudantes de psicologia: Impacto da experiência em iniciação científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, 4, 41-50.
- PORTILHO, Evelise Maria L. (2004a). Avaliação de estilos de aprendizagem: Uma comparação entre professores que optaram por novas tecnologias e professores que optaram por continuar com tecnologias tradicionais. *Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED SUL*, Curitiba, PR, 5.
- _____. (2004b). A aprendizagem na universidade: Os estilos de aprendizagem e a metacognição. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE: Conhecimento local e conhecimento universal*, Curitiba, PR, 12, 2232-2241.
- _____. (2005). Evaluación de los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, 22(67), 14-25.
- POZO, Juan Ignacio. (2002). *Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PULLIN, Elsa Maria M. P. (2007a) Leitura de estudo: Estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, 12, 51-61,
- _____. (2007b) Textos técnico-científicos, como objetos culturais de difícil acesso a universitários. *Anais do Congresso Brasileiro de Leitura*, Campinas, São Paulo, 16, 373-374.
- _____ e PULLIN, Andrea Maria P. (2007). Leitura de alunas de um mestrado em educação: implicações para o ensino e pesquisa. *Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Modos de Ser Educador: Artes e Técnicas Ciências e Políticas*, 8. São Paulo: UNESP, 28-38.
- RIBEIRO, Célia. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia-Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 6(1), 109-116.
- RIDING, Richard J., e WIGLEY, Stephen. (1997). On the nature of cognitive style. *Educational Psychology*, Dorchester on Thames, 17, 29-49.

- ROSENAU, Luciana dos S. (2005). *A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Curitiba, Brasil.
- SANTOS, Acácia Aparecida A. dos S., BARIANI, Isabel Cristina. D., e CERQUEIRA, Teresa Cristina S. (2000). Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira, e L. D. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores* (2. ed., pp. 44-57). Petrópolis: Vozes.
- TAILLEFER, Gail. (2005). Reading for academic purposes: the literacy practices of british, french and spanish law and economics students as background for study abroad. *Journal of Research in Reading*, Leeds, 28(4), 435-451.
- VENDRAMINI, C. M. M. Estatística e delineamentos de pesquisa. In: Maklin Nunes Baptista; Dinael Corrêa de Campos. (Org.). *Metodologias de Pesquisa em Ciências: análises quantitativa e qualitativa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2007, v. 1, p. 163-182.
- ZIBERMMAN. Barry J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory into Practice*, Columbus, 41(2), 64-70.