

Perfis de estudantes e a relação entre abordagens de aprendizagem e rendimento escolar

Cristiano Mauro Assis Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG, Brasil

RESUMO

O presente estudo investiga se grupos de estudantes com perfis distintos de abordagens, profunda e superficial, apresentam diferenças no rendimento escolar. Foram analisados dados de 679 estudantes do ensino fundamental e médio de uma escola particular de Belo Horizonte. Para identificação e comparação dos grupos foram realizados os procedimentos de agrupamento em clusters, através da técnica k-means, e análise da variância através da ANOVA. Quatro perfis de estudantes foram identificados: profundos (alta AP e baixa AS), superficiais (baixa AP e alta AS), estratégicos (alta AP e alta AS) e não estratégicos (baixa AP e baixa AS). Os estudantes profundos apresentam desempenho superior em todas as disciplinas e os estudantes superficiais apresentam desempenho inferior. As diferenças entre os perfis são discutidas, assim como suas implicações para a teoria das abordagens.

Palavras-chave: Abordagens de aprendizagem; perfis; rendimento.

ABSTRACT

Students' Profiles and the Relationship between Learning Approach and Achievement

The current study investigates if groups of students with distinctive deep approach and superficial approach profiles present differences in achievement. Data was analyzed from 679 middle school and high school students of one Belo Horizonte school. The classifying method k-means and ANOVA were used to identify e compare groups. Four students profiles were identified: deep (high AP and low AS), superficial (low AP and high AS), strategic (high AP and high AS), and not strategic (low AP and low AS). The deep students show superior achievement in all scholar contents and the superficial students show inferior achievement. These differences are discussed like the implications for the learning approaches theory.

Keywords: Learning approaches; profiles; achievement.

RESUMEN

Perfiles de los estudiantes y su relación entre las abordajes de aprendizaje y el rendimiento escolar

El presente estudio investiga se grupos de estudiantes con distintos perfiles de abordajes, profunda e superficial, presentan diferencias en el rendimiento escolar. Fueran analizados dados de 679 alumnos de la sexta serie a décima serie de la educación básica de una escuela privada de Belo Horizonte. La identificación e comparación de los grupos ha sido realizada por medio de la técnica k-means, así como ANOVA. Cuatro perfiles de alumnos fueran identificados: profundos (alta AP e baja AS), superficiales (baja AP e alta AS), estratégicos (alta AP e alta AS) y no estratégicos (baja AP e baja AS). Los estudiantes profundos presentan desempeño superior en todas las disciplinas y los estudiantes superficiales presentan desempeño inferior. Las diferencias entre los perfiles son discutidas, así como las implicaciones para la teoría de los abordajes.

Palabras clave: Abordajes de aprendizaje; perfiles; rendimiento.

UM PANORAMA SOBRE AS ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM

A forma como o sujeito interage com os objetos de conhecimento influencia as possibilidades que o mesmo tem de produzir uma aprendizagem mais

ampla, efetiva e substancial. Não obstante, a educação básica e a educação superior têm apresentado um padrão de déficits de desempenho e problemas de compreensão, indicando a necessidade de intervenções no campo da interação sujeito-objeto (Almeida, 1996; Duarte, 2002; Gomes, 2005). O campo de estudo das

abordagens de aprendizagem investiga especificamente essas interações (Almeida, 1996; Boruchovitch, 1999; Mettrau e Mathias, 1998) e, por consequência, tem contribuído para reflexões acerca do papel da escola no desenvolvimento da capacidade de aprender do estudante (Almeida, 1992; Gomes, 2005).

Evidentemente, a forma como o aluno interage com os objetos de conhecimento é influenciada por uma diversidade de fatores. Entre elas estão a capacidade metacognitiva e de processamento das informações, a motivação, o contexto de ensino-aprendizagem, o ambiente familiar e social dos alunos, os objetivos e métodos de ensino, entre outros (Biggs, 1987a; Boruchovitch, 1999; Duarte, 2002; Gomes, 2005; Hattie, Biggs e Purdue, 1996; Holt, 1982; Struyven, Dochy, Janssens e Gielen, 2006; Wild e Quinn, 1998). Nesse sentido, o estudo das abordagens deve ser articulado gradativamente a investigações capazes de englobar uma diversidade de preditores (Dembo, 1994; Nisbet e Schucksmith, 1986; Pozo, 1996; Riding e Rayner, 1998).

Do ponto de vista teórico faz sentido que as abordagens expliquem parte do desempenho escolar dos estudantes, na medida em que as abordagens explicitam as formas de interação entre sujeito e objetos de conhecimento. Do ponto de vista empírico, há evidências de que a abordagem profunda, ou ativa, se correlaciona positivamente ao desempenho acadêmico (Da Silva e Sá, 1993; Garner, Hare, Alexander, Haynes e Winograd, 1984; Pressley e Levin, 1983; Weinstein e Mayer, 1985). Conforme argumentado sobre as implicações práticas do estudo das abordagens, a identificação de perfis de abordagens dos estudantes auxilia na identificação e prevenção de problemas de aprendizagem e fornece conhecimentos que podem ajudar a promover intervenções educacionais capazes de ampliar a capacidade de aprender dos alunos (Boruchovitch, 1993).

Os estudos sobre abordagens de aprendizagem são influenciados por teorias construtivistas e do processamento da informação e valorizam processos de ensino e aprendizagem que envolvem a participação ativa do estudante na seleção, interpretação e aplicação do conhecimento, possibilitando um aprendizado mais profundo. (Biggs, 1987a; Boruchovitch, 1999; De Corte, 2000; Entwistle, 1988; Marton, 1975; Struyven et al., 2006).

O campo de estudo das abordagens de aprendizagem tem se desenvolvido de forma significativa, desde os estudos seminais de Marton e Saljö (1976a, 1976b). Uma série de pesquisas tem apontado a existência de duas abordagens consistentes, a abordagem profunda e a abordagem superficial, demarcando uma interação ativa e profunda com os objetos de conhecimento, no primeiro caso, e passiva e superficial, no segundo caso (Biggs, 1985, 1987a; Entwistle, McCune e Walker,

2001; Entwistle, Meyer e Tait, 1991; Entwistle e Ramsden, 1983; Riding e Rayner, 1998; Struyven et al., 2006; Vermunt e Vermetten, 2004; Wild e Quinn, 1998). Na tentativa de identificação empírica das abordagens de aprendizado, várias baterias foram elaboradas. Dentre elas pode-se citar o *Learning Process Questionnaire* (Biggs, 1985, 1987a, 1987b), o *Study Process Questionnaire* (Biggs, 1978, 1987b), e suas versões reformuladas, o R-SPQ-2F (*The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire*) e o RLPQ-2F (*The Revised Two – Factor Learning Process Questionnaire*), de Biggs e colaboradores (Biggs, Kember e Leung, 2001). Pode-se também pontuar, entre outras baterias, o *Approaches to Study Inventory*, de Entwistle e Ramsden (1983), a Escala de Avaliação de Processos de Estudo (Gomes, 2005), e a versão em português do *Study Process Questionnaire*, denominada Questionário de Processos de Aprendizagem (Rosário, Almeida, Núñez e González-Pienda, 2004).

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Apesar do elevado número de pesquisas a respeito da validade e confiabilidade dos construtos das abordagens profunda e superficial em diversas amostras, de diferentes nacionalidades, realidades socioculturais e etnias, há uma menor tradição de estudos que delineiam grupos ou perfis de estudantes e suas implicações para a interação sujeito-objeto. A investigação de perfis de estudante pode trazer ao campo de estudos de abordagens novas evidências a respeito das relações existentes entre a AP e a AS, assim como subsidiar importantes informações para a elaboração de uma teoria de desenvolvimento das abordagens.

Considerando as abordagens profunda e superficial, define-se neste estudo a presença de quatro perfis distintos de estudantes quanto a interação sujeito-objeto, denominados de profundos, superficiais, estratégicos e não estratégicos. Os estudantes profundos possuem alta AP e baixa AS, enquanto seus opostos, os estudantes superficiais apresentam baixa AP e alta AS. Os estudantes estratégicos possuem alta AP e alta AS, enquanto seus opostos, os estudantes não estratégicos possuem baixa AP e baixa AS.

Do ponto de vista teórico, a denominação dos estudantes profundos e superficiais se sustenta na própria teoria das abordagens superficial e profunda. Pessoas com características fortes na abordagem superficial ou características fortes na abordagem profunda apresentam uma intensa presença de estratégias e motivações em sua abordagem de destaque, assim como apresentam poucas estratégias e motivações na abordagem oposta.

Já a denominação dos estudantes estratégicos e não estratégicos se sustenta na definição de abordagem estratégica de Biggs (1987a). Enquanto a AP e AS definem duas maneiras do estudante lidar com o conhecimento, a abordagem estratégica (AE) se caracteriza pela capacidade do aluno em transitar entre essas duas abordagens, visando obter uma boa nota escolar (Biggs, 1987a). O aluno funciona a partir da AS quando a atividade escolar requer apenas memorização e reprodução da informação. Quando a atividade demanda formação de relações, interpretação de elementos implícitos, dentre outros fatores, o aluno funciona a partir da AP. Segundo Biggs (1987a), a AE ocorre em função da regulação da conduta voltada a atingir a maximização do desempenho escolar. Isso indica que muito provavelmente o tipo de abordagem depende fortemente do tipo de tarefa exigida na escola.

O desenvolvimento das pesquisas a respeito da validade dos construtos levou os pesquisadores do campo das abordagens a considerarem que a AE não é uma abordagem específica, como acreditava inicialmente Biggs, mas um intercâmbio entre a AP e a AS para a maximização do desempenho (Rosário et al. 2004). Wong, Lin e Watkins (1996) realizaram um estudo transcultural confirmatório com amostras de diversos países e verificaram que apenas o modelo das abordagens superficial e profunda pode ser considerado robusto. Dessa forma, a abordagem estratégica tem sido investigada atualmente através da relação entre AP e AS e não como uma abordagem específica e diferente de AP e AS. Em função dos avanços da literatura da área, os estudantes com alta performance em AP e AS, concomitante, são considerados neste estudo como estratégicos. Eles tanto relatam apresentar destacadas motivações e estratégias profundas como fortes motivações e estratégias superficiais, de modo a indicar uma possível abordagem estratégica. Seu pólo oposto, estudantes com baixa performance em AP e AS são designados como não estratégicos.

Apresentando a proposta de classificação dos estudantes em quatro perfis distintos, este estudo pretende verificar se os diferentes grupos possuem diferenças quanto ao desempenho escolar, uma medida indireta da qualidade da interação sujeito-objeto de conhecimento. Implicações são discutidas a respeito dos resultados encontrados para o campo da teoria em abordagens.

MATERIAIS E MÉTODOS

Participantes

Fizeram parte da amostra 679 alunos da sexta série do ensino fundamental a terceira série do ensino

médio de uma instituição particular de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os dados foram obtidos em 2008. Nesse período, 52,00% dos participantes eram do gênero feminino e sua idade variava entre 8 e 18 anos ($m=13,73$ e $dp=2,10$). A quantidade de participantes por série foi equilibrada, variando entre 13,10% (sexta série do ensino fundamental e terceira série do ensino médio) e 16,90% (nona série do ensino fundamental).

Instrumento

Escala de Abordagens de Aprendizagem

A Escala de Abordagens de Aprendizagem foi elaborada no ano de 2007 pelo autor deste artigo e colaboradores. Os itens da escala foram construídos levando-se em consideração a AS e a AP. A EABAP é uma escala de autorrelato formada por 17 itens. Cada item possui um enunciado que remete a um comportamento do estudante frente à aprendizagem. O aluno julga o quanto do comportamento descrito está presente em sua vida, utilizando uma escala do tipo-Likert que varia de (1) nem um pouco até (5) totalmente.

Os itens da EABAP, em geral, articulam uma relação intrínseca entre motivação e estratégia. Os enunciados, majoritariamente, designam tanto estratégias quanto motivações para aprender. Em função do foco motivacional ou estratégico, pode-se classificar os itens como: motivação superficial, motivação profunda; estratégia superficial, estratégia profunda.

Ela pode ser aplicada individual ou coletivamente e não possui limite de tempo, apesar de não demandar mais de 15 minutos para sua realização. Evidências a respeito da adequação da EABAP, em termos de validade e confiabilidade, para a amostra envolvida neste estudo estão presentes em Gomes, Golino, Pinheiro, Miranda e Soares (no prelo).

Coleta e análise de dados

A aplicação do instrumento foi realizada no início de 2008, em 19 turmas de uma escola particular de Belo Horizonte, sendo treze do ensino fundamental e seis do ensino médio. A EABAP foi aplicada de forma coletiva, e sempre por psicólogos ou estudantes de psicologia devidamente treinados. Foram tomados todos os cuidados éticos em relação aos participantes e a pesquisa contou com a aprovação de Comitê de Ética.

Para comparar os diferentes perfis foram analisados os escores fatoriais de cada estudante na abordagem profunda e na abordagem superficial. A obtenção desses escores e seu processo metodológico foram realizados em um estudo anterior de Gomes e colaboradores (no prelo). Os quatro grupos foram obtidos através do método k-means de classificação por clusters.

Foram definidos quatro grupos. A comparação entre os escores dos quatro perfis na abordagem profunda e na abordagem superficial foi feita através da ANOVA.

As disciplinas selecionadas para a análise da proficiência escolar dos estudantes foram matemática, português, geografia e história. A escolha por essas disciplinas se deveu ao fato de que elas aparecem em todas as séries estudadas, diferentemente de ciências, física, química, biologia, religião, inglês, entre outras. Foram utilizados como dados as notas anuais dos estudantes nas quatro matérias descritas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os quatro grupos gerados pela técnica k-means apresentaram médias distintas entre si, de forma a indicar quatro perfis específicos (Tabela 1). Os quatro grupos mostraram um número equilibrado de membros, de forma a indicar uma evidência favorável para a escolha dos grupos, além do critério teórico. O primeiro agrupamento possui 172 alunos, o segundo grupo tem 221 estudantes, terceiro grupo apresenta 132 estudantes e quarto agrupamento possui 154 estudantes.

O grupo 1 representa o perfil profundo, com uma média alta na abordagem profunda e uma média

baixa na abordagem superficial. O grupo 2 indica o perfil não estratégico, com uma média baixa nas duas abordagens. O grupo 3 mostra o perfil superficial, através de uma média alta na abordagem superficial e uma média baixa na abordagem profunda. O grupo 4 representa o perfil estratégico, com uma alta média nas duas abordagens. A Tabela 1 mostra as médias de cada perfil de estudantes.

Do ponto de vista do desempenho escolar em todas as quatro disciplinas analisadas, há uma diferença estatisticamente significativa entre os perfis de estudantes. A ANOVA identificou que em todas as matérias a probabilidade de resultado ao acaso foi menor do que 0,01 ($F=14,36$ em geografia; $F=12,92$ em história; $F=11,83$ em matemática; $F=17,70$ em português; 3 graus de liberdade para todas as ANOVAs). A Figura 1 mostra que há um padrão presente nas quatro disciplinas. O perfil de estudantes profundos, representados pelo grupo 1 são aqueles com melhor desempenho. O desempenho decresce no perfil não estratégico, grupo 2, decresce mais ainda no perfil superficial, grupo 3, e sobe no perfil de estudantes estratégicos, grupo 4, a ponto de ultrapassar o agrupamento de estudantes não estratégicos, mas não o agrupamento de estudantes profundos.

TABELA 1
Média por perfil de estudantes nas abordagens e notas escolares

Perfil	AP		AS		Geografia		História		Matemática		Português	
	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp	m	dp
Profundo	0,89	-0,93	79,14	8,66	78,25	8,90	76,62	9,92	73,39	8,86		
Superficial	-1,15	0,97	73,08	7,92	71,40	7,92	70,13	9,75	67,62	7,82		
Estratégico	0,60	0,62	76,88	8,72	74,96	9,61	75,12	9,80	69,93	8,37		
Não estratégico	-0,42	-0,29	75,20	8,37	73,40	8,19	73,32	9,93	69,71	8,15		

AP = Abordagem profunda; AS = Abordagem superficial, m = média; dp = desvio padrão.

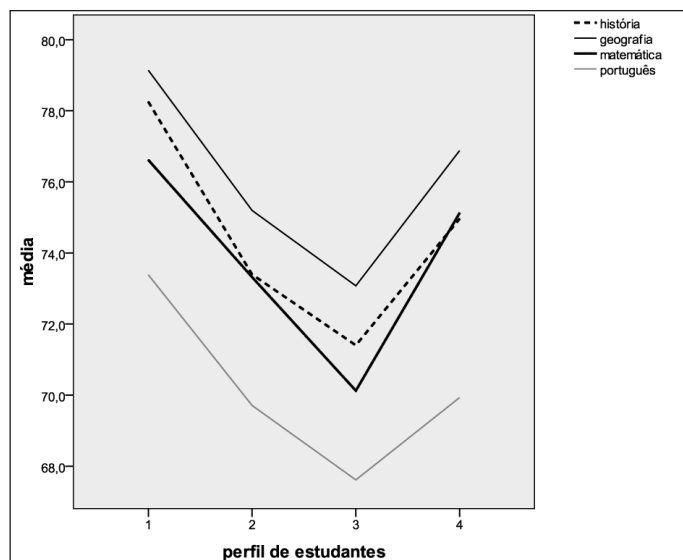


Figura 1 – Média de Desempenho nas Disciplinas por Perfil

Algumas comparações serão feitas, em termos de questões teóricas presentes no campo das abordagens de aprendizagem. A primeira delas refere-se à problemática da abordagem estratégica. Em estudo anterior (Gomes et al., no prelo) foram apresentadas evidências de uma escala geral que mensura as abordagens, profunda e superficial. O pólo negativo indica a abordagem superficial e o pólo positivo representa a abordagem profunda. Através dessa escala, foi elaborada a pergunta sobre o que significa o desempenho localizado em pontos próximos à média dessa escala geral. Na medida em que eles não apontam uma forte abordagem profunda ou superficial, foi especulado que eles podem indicar a abordagem estratégica, proposta por Biggs (1987a). Os autores propuseram investigar empiricamente esta especulação, através de estudos capazes de verificar se há uma maior facilidade do emprego funcional da abordagem estratégica pelas pessoas com desempenho próximo à média, ou seja, pessoas que não apresentam nem uma forte abordagem profunda ou forte abordagem superficial.

De fato, a questão apontada pode ser investigada pela proposta descrita pelos autores. No entanto, é possível tratá-la por um outro caminho. Pode-se comparar, através de escalas específicas para a abordagem profunda e a abordagem superficial, e não através de uma escala geral, se perfis de estudantes mostram diferenças relevantes no rendimento escolar. Essa estratégia é envolvida neste estudo. Ao comparar os quatro grupos presentes neste estudo, pode-se verificar se a hipótese da abordagem estratégica é relevante. Lembrando o postulado estratégico, tem-se que uma maior utilização tanto de comportamentos e motivações profundas quanto superficiais tende a gerar um maior desempenho escolar, na medida em que o estudante tem um leque maior de estratégias variadas, de maneira a poder combinar amplamente essas duas formas de interação com os objetos de conhecimento, maximizando, pois, sua proficiência.

Ao comparar o perfil de estudantes profundos e o perfil de estudantes estratégicos, os resultados sugerem evidências desfavoráveis ao postulado estratégico. Os estudantes estratégicos não apresentaram desempenho superior aos estudantes profundos em nenhuma das disciplinas analisadas, ou seja, matemática, português, geografia e história. Isso quer dizer que o perfil de estudantes que possuem o maior arcabouço de comportamentos e motivações superficiais e profundas não possibilitou um melhor rendimento acadêmico. Essa condição contradiz o postulado estratégico, de que a pluralidade e amplitude de ações superficiais e profundas variadas, utilizadas pelo estudante, garantiriam um desempenho melhor.

O resultado encontrado, que rejeita a hipótese do postulado estratégico é relevante pelo contexto envolvido. Os 679 participantes do estudo são estudantes de uma escola específica, uma instituição particular de ensino que apresentava, no momento da coleta de dados em 2008, um ensino que pedia mais para o estilo dinâmico, do tipo transmissivo, do que para um ensino do tipo construtivista, focado na interação ativa do sujeito com os objetos de conhecimento. A observação do contexto da escola foi cuidadosamente elaborada. Além da coleta de dados no início do ano relatado, o pesquisador e sua equipe realizaram um projeto de intervenção de um ano e meio na escola, permanecendo semanalmente na escola até meados de 2009. Foram realizadas conversas e entrevistas com vários pais, cerca de 100 alunos, professores, coordenadores de série, supervisores, gestores e o diretor da escola. Isso permitiu uma análise detalhada do contexto escolar, em diferentes escalas de análise, desde a sala de aula nos diferentes níveis de ensino, até o plano da gestão escolar e direção.

Do ponto de vista pedagógico, a escola possuía um projeto interessante de fomento do pensamento nas disciplinas de filosofia, mas essa proposta não penetrava a ambiência das outras disciplinas e contextos de aprendizagem, que se estruturavam em uma prática de caráter mais transmissivo. Vários estudantes da sexta série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio foram entrevistados (cerca de 100 estudantes) e relataram uma visão de sala de aula focada no professor, assim como uma preferência pelo estilo transmissivo de informação mesclado de um tempo muito curto de diálogo entre um aluno e o professor, mas não entre os alunos ou entre os alunos e o professor.

Analisando a ambiência de aprendizagem da escola, poder-se-ia supor com razoável probabilidade de que havia um reforço constante em sala de aula para situações onde as estratégias superficiais e profundas fossem mescladas para um melhor desempenho. No entanto, mesmo neste contexto favorável, o perfil estratégico não superou o perfil profundo, de modo a sugerir uma evidência razoavelmente forte contra o postulado estratégico. Em outras palavras, em uma escola que tipicamente pende mais para o ensino transmissivista, a interação profunda com os objetos de conhecimento é mais efetiva que a interação estratégica.

Apesar da análise do postulado estratégico, é também relevante questionar o postulado da abordagem profunda. Esse é um postulado central da teoria das abordagens, diferentemente do postulado estratégico. Enquanto o postulado estratégico é periférico e não traz grandes consequências à teoria das abordagens, o postulado ativo, ou da abordagem profunda, traz

grandes consequências se rejeitado. Ele afirma que a interação ativa, profunda do sujeito com os objetos de conhecimento repercute de forma efetiva em uma aprendizagem de melhor qualidade e maior quantidade, em contraposição à interação passiva, superficial.

Comparado ao postulado estratégico, o postulado ativo é bem mais difícil de analisar, pois a aprendizagem não se reduz ao rendimento. O rendimento é definido por uma nota anual em cada disciplina e é influenciado tanto pela aprendizagem, como por diversos outros fatores. Dependendo do tipo de atividades que a escola valoriza, a nota escolar anual pode ser mais influenciada pela “decoreba” do que pelo conhecimento. Nesse sentido, não é evidência suficiente para rejeitar o postulado ativo encontrar um desempenho superior de estudantes superficiais em relação a estudantes profundos. No entanto, apesar de não ser suficiente, esse resultado é relevante e mobiliza análises posteriores. Além disso, o seu reverso é suficiente. Se os estudantes profundos apresentam desempenho superior aos estudantes superficiais, esse é um resultado favorável e suficiente para a manutenção do postulado ativo.

Os resultados deste estudo apontam para a manutenção do postulado ativo. Na média, o perfil profundo é superior ao perfil superficial de estudantes em todas as disciplinas analisadas. O tamanho de efeito da diferença em geografia foi de 0,73 desvio-padrão, com uma variação possível entre 0,62 e 0,84 desvio-padrão (intervalo de confiança de 95%). O tamanho de efeito da diferença em português foi de 0,69, e uma variação entre 0,58 e 0,80 desvio-padrão. O tamanho de efeito da diferença em matemática foi de 0,66, e uma variação entre 0,55 e 0,77. O tamanho de efeito da diferença em história foi de 0,81, e uma variação entre 0,70 e 0,92. Os estudantes profundos apresentam desempenho igual ou superior a qualquer outro perfil de estudantes em matemática, português, geografia e histórica (Figura 1).

CONCLUSÃO

Os resultados do estudo podem ser sintetizados da seguinte maneira. Do ponto de vista de sua contribuição à teoria das abordagens este estudo rejeita postulado estratégico, através de evidências que sustentam uma maior eficiência de estudantes profundos sobre estudantes estratégicos. Este estudo reitera o postulado ativo, através de evidências que sustentam uma maior eficiência de estudantes profundos sobre estudantes superficiais.

Os resultados deste estudo também mostram que uma interação mais profunda com os objetos de conhecimento gera um melhor desempenho escolar, mesmo em um contexto relativamente desfavorável,

em uma ambiência de aprendizagem que pende mais para o estilo transmissivista.

As evidências geradas indicam a relevância da abordagem profunda e sugerem a necessidade de que as escolas se engajem ativamente em sua promoção. Tanto do ponto de vista teórico quanto empírico, as ações pedagógicas direcionadas à aprendizagem dos estudantes devem investir na abordagem profunda.

Levando em consideração que cerca de um quarto dos estudantes possuem uma forte abordagem profunda de interação com os objetos de conhecimento, é interessante verificar o importante papel que a escola tem frente aos outros três quartos dos estudantes. Esse amplo conjunto é a grande maioria discente da sexta série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio e traz desafios didático-pedagógicos significativos à escola. Dependendo de suas políticas e práticas educativas, a escola pode ajudar os alunos a desenvolver o seu potencial de aprendizagem ou pode favorecer a reificação de condutas passivas.

Do ponto de vista das suas limitações, este estudo investigou dados de apenas uma escola e, por isso mesmo, possui uma amostra localizada de estudantes do ensino fundamental e ensino médio de uma escola particular. Novos estudos são necessários em alunos de escolas distintas, com diferentes perfis pedagógicos e socioeconômicos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L.S. (1992). Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 3, 277-292.
- Almeida, L.S. (1996). Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1985). The role of meta-learning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987a). *The Learning Process Questionnaire (LPQ): users' manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Boruchovitch, E. (1993). A Psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22, 110/111, 22-28.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 12, 2, 361-373.

- Da Silva, A.L., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10, 3, 249-266.
- Dembo, M.H. (1994). *Applying educational psychology*. New York: Longman.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Entwistle, N.J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R.R. Schmeck (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 21-51). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N.J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N.J., Meyer, J.H.F., & Tait, H. (1991). Students failure: disintegrated perceptions of studying and the learning environment. *Higher Education*, 21, 249-261.
- Entwistle, N.J., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In R. Stenberg, & L.F. Zang (Eds.). *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles* (pp. 211-245). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Garner, R., Hare, V.C., Alexander, P., Haynes, J., & Winograd, P. (1984). Inducing use of a text lookback strategy among unsuccessful readers. *American Educational Research Journal*, 21, 789-798.
- Gomes, C. F. (2005). Escala de avaliação de processos de estudo (EAPE). *Psicologia.com.pt – O Portal dos Psicólogos*. Retirado em 22 set. 2008, de <<http://www.psicologia.com.pt>>.
- Gomes, C.M.A., Golino, H. F., Pinheiro, C.A.R., Miranda, G.R., & Soares, J. (no prelo). Validação da Escala de Abordagens de Aprendizagem (EABAP) em uma amostra brasileira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdue, N. (1996). Effects of learning skills interventions on students: a meta analysis. *Review of Educational Research*, 66, 2, 99-136.
- Holt, J. (1982). *How children fail*. New York: Delta.
- Marton, F. (1975). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. In N. Entwistle, & D. Hounsell (Eds.). *How students learn* (pp. 125-138). Lancaster: University of Lancaster.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Mettrau, M.B., & Mathias, M.T. (1998). O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo-afetivas do alunado. *Tecnologia Educacional*, 26, 141, 30-34.
- Nisbet, J. & Schucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de Aprendizagem. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (pp. 176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pressley, M., & Levin, J.R. (1983). *Cognitive strategy research: Psychological Foundations*. New York: Springer-Verlag.
- Riding, R., & Rayner, S. (Eds.). (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Rosário, P., Almeida, L.S, Núñez, J.C., & González-Pienda, J. A. (2004). Abordagem dos alunos à aprendizagem: análise do construto. *Psico-USF*, 9, 2, 117-127.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 20, 1-16.
- Vermunt, J., & Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16, 359-384.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1985). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Wild, M., & Quinn, C.N. (1998). Implications of educational theory for the design of instructional multimedia. *British Journal of Educational Technology*, 29, 73-82.
- Wong, N.Y., Lin, W.Y., & Watkins, D. (1996). Cross-cultural validation of models of approaches to learning: an application of confirmatory factor analysis. *Educational Psychology*, 16, 3, 317-327.

Recebido em: 20/05/2010. Aceito em: 20/09/2010.

Cristiano Mauro Assis Gomes – Psicólogo. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenador do Laboratório de Investigação da Arquitetura Cognitiva – LaiCo.

Enviar correspondência para:

Cristiano Mauro Assis Gomes
Laboratório de Investigação da Arquitetura Cognitiva – LaiCo
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Dpto. de Psicologia, sala 4010
Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha
31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil
E-mail: <cristianogomes@ufmg.br>