

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/277813289>

# Autoregulação e Abordagens à Aprendizagem

Chapter · January 2004

---

CITATION

1

READS

853

1 author:



[António Manuel Duarte](#)

University of Lisbon

72 PUBLICATIONS 132 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Motivational Orientations on Theater Learning [View project](#)



Erasmus + FOPROMAR [View project](#)

## **Autoregulação e Abordagens à Aprendizagem**

**António M. Duarte**

*“Do not hover always on the surface of things, nor take up suddenly, with mere appearances; but penetrate into the depth of matters (...)”*

Isaac Watts

*“I am a deeply superficial person”*

Andy Warhol

O objectivo deste capítulo é o de introduzir a perspectiva cognitivo-motivacional das abordagens à aprendizagem e de analisar a relação entre os diferentes padrões de aprendizagem por ela identificados e os processos de regulação interna. Considerando as implicações práticas desta perspectiva procede-se igualmente a uma análise da intervenção sobre as abordagens à aprendizagem, e que têm por objectivo melhorar a qualidade daquela aprendizagem.

### **1. A perspectiva cognitivo-motivacional das abordagens à aprendizagem**

Entre as teorias que se debruçam sobre o estudo da aprendizagem académica a das “abordagens à aprendizagem” destaca a interacção entre o tipo de motivação dos(as) estudantes e o tipo de estratégia por eles(as) utilizado no estudo. Desta forma, é consonante com a recente preocupação em estabelecer uma “(...) aliança entre cognição, metacognição e motivação (...) sublinhada como necessária para uma compreensão mais construtiva e integradora dos processos de aprendizagem.” (Lopes da Silva, 1996, p. 57). A perspectiva das abordagens à aprendizagem insere-se também na tendência actual da Psicologia Educacional para focalizar em organizações coerentes e complexas de estruturas afectivas e cognitivas, que se comportam como “todos orgânicos”.

O constructo de abordagens à aprendizagem deriva da constatação de que os/as estudantes gerem o estudo académico a diferentes níveis de processamento da informação. Num estudo pioneiro, onde foi analisada a forma como uma amostra de estudantes procedia à leitura dum texto académico, Marton e Säljö (1976) verificaram a ocorrência de abordagens distintas a essa tarefa: a primeira abordagem, denominada de “superficial”, implicava a disposição para memorizar mecanicamente a terminologia e a informação factual do texto; a segunda abordagem, dita “profunda”, envolvia a tentativa de compreender o significado veiculado pelo texto escrito. A perspectiva das abordagens à aprendizagem retoma assim um tema grato à Psicologia Cognitiva e Educacional, que é o da existência de diferentes tipos de aprendizagem - a vários níveis de complexidade<sup>1</sup>.

A diferenciação entre abordagem “superficial” e abordagem “profunda” foi posteriormente confirmada tanto ao nível da aprendizagem em geral (Biggs, 1987; Entwistle e Ramsden, 1983) como ao nível de tarefas de escrita (Biggs, 1988a; Duarte,

---

<sup>1</sup> Veja-se, por exemplo, as perspectivas de Craik e Lockart (1972) ou de Ausubel e colaboradores (1978, cit. Prosser, 1987).

1993, 1997), resolução de problemas (Janssen, 1998), aprendizagem assistida por computador (van den Brink et al, 2000) e de revisão para exames (Entwistle e Marton, 1994).

Apesar de, inicialmente, o conceito de abordagem à aprendizagem salientar apenas a distinção entre dois tipos de estratégia de aprendizagem (“superficial” e “profunda”), ele foi posteriormente diferenciado, de forma a dar conta da conjugação entre o tipo de estratégia e o tipo de motivação dos estudantes face às tarefas de aprendizagem. Deste modo, verificou-se que a estratégia “superficial” tende a associar-se a uma motivação “instrumental” (i.e. investimento dum esforço mínimo, apenas para evitar o insucesso), enquanto que a estratégia “profunda” se conjuga preferencialmente com uma motivação “intrínseca” (i.e. envolvimento pelo prazer retirado da aprendizagem) (Biggs, 1987, Entwistle e Ramsden, 1983).

Saliente-se que os dados que fundamentam a perspectiva das abordagens à aprendizagem foram obtidos quer por estudos qualitativos (análise de conteúdo de respostas a entrevistas, no quadro da investigação “fenomenográfica”), quer por estudos de cariz quantitativo (aplicação de questionários a amplas amostras de estudantes). Refira-se ainda que, embora a maior parte desta investigação ocorra no contexto do ensino superior, vários estudos replicam a diferenciação entre abordagens à aprendizagem ao nível do ensino secundário (e.g. Entwistle e Kozéki, 1985).

Em complemento à diferenciação entre abordagem “superficial” e abordagem “profunda”, outros estudos revelaram uma terceira abordagem (designada “estratégica” ou “de sucesso”), que, embora menos consistente, envolve a procura de classificações através da utilização dum método de estudo organizado (Biggs, 1987; Entwistle e Ramsden, 1983). Esta terceira abordagem à aprendizagem pode conjugar-se com qualquer das anteriores.

No Quadro 1 (Duarte, 2002) é possível consultar um sumário das características de cada tipo de abordagem à aprendizagem<sup>2</sup>.

Componentes	Abordagem “superficial”	Abordagem “profunda”	Abordagem “de sucesso”
Motivação	Intenção de lidar, com a “exigência” da tarefa, com o mínimo esforço possível.	Intenção de actualizar o interesse na tarefa – de retirar prazer da sua realização.	Intenção de obter classificações elevadas.
Estratégia	Tratamento das partes da tarefa como não relacionados entre si e com outras tarefas.  Memorização rotineira dos elementos superficiais (palavras, factos, procedimentos).	Relação das partes da tarefa entre si e com o conhecimento anterior.  Compreensão de significados.	Gestão organizada do estudo. Detecção de exigências e critérios de avaliação e conformidade com eles.

#### Quadro 1

#### Sumário das características das abordagens à aprendizagem

<sup>2</sup> Para um aprofundamento da perspectiva das abordagens à aprendizagem ver Duarte (2002).

Mais recentemente, alguns estudos têm também recolhido dados que sugerem a eventual existência de uma “nova” abordagem à aprendizagem (designada de “intermédia”), que combinaria competências da abordagem “profunda” com características da abordagem “superficial” (e.g. Kember, 1996). Na realidade, em alguns casos a aprendizagem pode ser efectuada através dum esforço conjugado de memorização e de compreensão. Mais especificamente, a abordagem “intermédia” parece apresentar duas variantes, dependendo da primazia de cada um daqueles processos. Quando a intenção principal é a compreensão esta precede a memorização - que é empregue estrategicamente, para responder às exigências da tarefa. Quando, por outro lado, a prioridade é a memorização a compreensão funciona como estratégia de retenção da informação. É como se, em certos casos, a memorização funcionasse como base da compreensão e, em outros, como forma de a consolidar.

Discriminadas diferentes “abordagens à aprendizagem” constatou-se que estas influenciam, de forma variada, o produto de aprendizagem, em termos de classificações obtidas, quantidade de informação retida, e tipo de mudanças cognitivas e emocionais registadas.

A investigação sobre abordagens à aprendizagem pode assim constituir uma chave para a explicação (e remedeio) de um dos mais graves problemas da aprendizagem académica. Na realidade, várias investigações revelaram que os/as estudantes podem conseguir dominar e reproduzir a informação e a terminologia académicas, sem efectivamente mudarem as concepções leigas que detêm sobre os assuntos estudados (e.g. Dahlgren, 1989). O resultado é um conhecimento inerte, que dificilmente se transfere e aplica nas situações e problemas da “vida real”. Como seria de esperar, este tipo de produto de aprendizagem relaciona-se mais significativamente com a utilização da abordagem “superficial” à aprendizagem. Assim, como diz um estudante: “em muitas disciplinas é possível aprender o que é necessário para obter uma nota sem ficar a saber nada de nada (...)” (Becker et al, 1968, cit. por Hounsell, 1984, p. 104).

Paralelamente, é possível constatar uma discrepância entre um certo enunciado “oficial” dos objectivos educacionais (i.e. “pensamento independente, crítico e criativo”) e a pressão para a memorização e conformidade, que é efectivamente percebida pelos estudantes.

A investigação em abordagens à aprendizagem constitui assim um contributo para responder à necessidade dum reflexão fundamentada sobre o ensino, analisando a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal para o qual aquele encaminha os/as estudantes. Este tipo de investigação pode também ajudar a transformar essa reflexão num esforço de mudança e inovação das práticas existentes, quer ao nível do ensino quer ao nível dos serviços de aconselhamento educacional.

## **2. Abordagens à aprendizagem e regulação interna da aprendizagem**

Alguns estudos debruçaram-se sobre a relação das abordagens à aprendizagem com as variáveis implicadas na regulação interna da aprendizagem. Dentro destas variáveis destacam-se a metacognição, a auto-regulação, a reflexão e a aprendizagem auto-dirigida.

A relação entre abordagens à aprendizagem e metacognição, entendida como a consciência, monitorização e regulação dos processos cognitivos empreendida pelos indivíduos (e.g. Brown, 1987), tem várias leituras.

Numa primeira perspectiva a metacognição pode ser vista como um processo responsável pela regulação das abordagens à aprendizagem. Mais especificamente, a metacognição asseguraria a mediação entre o estilo de aprendizagem de cada estudante e as exigências particulares das situações de aprendizagem por ele(a) vividas (Biggs, 1989). Por exemplo, um(a) estudante com propensão para empregar a abordagem “profunda”, pode considerar uma dada tarefa de aprendizagem como “requerendo” uma abordagem “superficial”. Igualmente, atendendo ao facto de as abordagens à aprendizagem implicarem uma integração entre motivação e cognição, é de considerar que a congruência entre estas duas componentes do estudo possa resultar do exercício da metacognição (i.e. de uma auto-análise do tipo de motivação pessoal e de uma selecção de estratégias consonantes).

Assim, de acordo com esta primeira perspectiva, a metacognição estaria implicada em todas as abordagens à aprendizagem, não obstante variar o grau em que a metacognição é exercida sobre essas abordagens. Efectivamente, foram encontrados indícios de que a consciencialização sobre a abordagem à aprendizagem empregue varia entre estudantes, tal como o grau de planeamento sobre a abordagem a utilizar face às tarefas de estudo (Biggs e Kirby, 1984). Hipoteticamente, a mesma variação ocorre intra-individualmente em diferentes momentos de aprendizagem - embora talvez em menor grau. A variação do envolvimento da metacognição na utilização das abordagens à aprendizagem é um aspecto crítico, na medida em que aquela pode influenciar o resultado da abordagem utilizada. Sabemos, por exemplo, que a eficácia da abordagem “profunda” e da abordagem “de sucesso” aumenta quando a metacognição é mais sofisticada (Biggs, 1987).

Numa outra perspectiva pode defender-se que a metacognição está presente em diferentes graus nas várias abordagens à aprendizagem. Com efeito, observa-se que a abordagem “superficial” consiste, tipicamente, num padrão de aprendizagem irreflectido que é operado como uma rotina (i.e. sem atender à tarefa, ao objectivo ou a procedimentos alternativos), levando a considerar que, normalmente, ocorre com menor envolvimento da metacognição (e.g. Entwistle, 1988). Em contraponto, o envolvimento da metacognição parece ser mais frequente na abordagem “profunda” e na “de sucesso”, talvez por estas exigir dos(as) estudantes um organização mais planeada dos seus recursos pessoais (e.g. Bessa e Tavares, 2000). Lembremos, a este propósito, o facto dos(as) estudantes bilingues tenderem a apresentar uma abordagem “profunda” mais elevada, o que foi explicado pela circunstância do bilinguismo requisitar uma maior gestão metacognitiva do discurso (Biggs, 1987).

Na mesma linha, constatou-se que, comparativamente com estudantes com uma abordagem “superficial”, os/as mais inclinados(as) para uma abordagem “profunda” revelavam um nível mais elevado de planificação e flexibilidade estratégica (Cantwell e Millard, 1994).

É também possível argumentar que a abordagem “de sucesso”, ao envolver (de modo “oportunistamente”) a utilização da estratégia superficial ou, em alternativa, da estratégia profunda, pressupõe um elevado grau de metacognição. Ou seja, tal abordagem à aprendizagem parece exigir do(a) seu/sua utilizador(a) uma questão do tipo: “Face a esta situação, que tipo de aprendizagem preciso empregar para atingir os melhores resultados”.

Embora a relação entre abordagens à aprendizagem e metacognição seja, por si só, um tema vasto, exige-se que tal relação seja inserida num programa de investigação mais amplo, considerando que a metacognição constitui uma componente da auto-regulação. Citando Lopes da Silva, (1999): “(...) o constructo de autoregulação (...)”

implica por parte do estudante desenvolver competências que lhe permitam: saber diagnosticar de um forma realística o que sabe e o que necessita de aprender; saber desenvolver planos de aprendizagem (determinar os objectivos, seleccionar as estratégias, organizar as acções, avaliar os resultados); saber monitorizar os procedimentos utilizados (auto testar-se, auto avaliar-se, auto corrigir-se). A estas competências cognitivas aliam-se outros atributos pessoais: tipos de objectivos que os estudantes perseguem nas suas aprendizagens, valor que atribuem à aprendizagem e ao estudo, percepções pessoais de confiança e de eficácia (...)" (p.18).

Ora, a abordagem "profunda" parece estar mais estreitamente associada com o exercício da autoregulação da aprendizagem, podendo mesmo esta ser vista como factor de transição da abordagem "superficial" para a abordagem "profunda" à aprendizagem.

Efectivamente, quando é utilizado um padrão de aprendizagem semelhante à abordagem "superficial", aquela parece estar mais associada a uma ausência de regulação ou a uma regulação externa (i.e. o controlo tende a ser exercido pelo contexto instruccional) (e.g. Lonka e Lindblom-Ylänne, 1996). Paralelamente, o emprego dum estilo de aprendizagem equivalente à abordagem "profunda" parece mais associado a uma regulação interna da aprendizagem, enquanto que a abordagem "de sucesso" parece relacionada tanto com a regulação interna como com a regulação externa (e.g. Vermunt, 1996).

Recentemente, foi mesmo avançado que a autoregulação constituiu uma componente significativa das abordagens à aprendizagem (Entwistle et al, para publicação). Neste sentido, a abordagem "profunda" caracterizar-se-ia, também, pela tendência para consciencializar a compreensão dos conteúdos académicos, resultante do processo de aprendizagem. Por outro lado, a abordagem "superficial" definir-se-ia, em acréscimo, por uma ausência de reflexão sobre os objectivos pessoais e sobre a estratégia de aprendizagem empregue. Finalmente, a abordagem "de sucesso" seria igualmente caracterizável por uma tendência para implicar uma monitorização da eficácia dos procedimentos de aprendizagem utilizados.

A este propósito, refira-se um estudo com estudantes universitários portugueses (ver Lopes da Silva e Duarte, 2001) onde se aplicou um questionário de abordagens à aprendizagem - o IPA-u de Duarte (2000)- e um questionário de autoregulação - o QCAA de Lopes da Silva (1999)-. Foi apurada uma relação positiva entre as componentes da abordagem "profunda" e as "estratégias de controlo" (i.e. planeamento e gestão do esforço). Esta relação pode ser explicada pelo facto daquelas variáveis envolverem uma mesma competência - a reflexão -, embora orientada para focos distintos (i.e. os conteúdos, no caso da abordagem "profunda"; a própria aprendizagem, no caso das "estratégias de controlo"). Estas "estratégias de controlo" correlacionaram-se de forma igualmente positiva com as componentes da abordagem "de sucesso". Esta relação pode ser interpretada em termos duma partilha, por ambas as variáveis, de processos de gestão pessoal dirigidos às competências de aprendizagem (tal como já referido, aquela abordagem à aprendizagem envolve uma decisão sobre as estratégias mais adequadas, com base nos objectivos motivacionais).

Paralelamente aos enquadramentos teóricos que sugerem os conceitos de metacognição e de autoregulação, Boud e colaboradores (1985) chamam a atenção para a importância da reflexão dos(as) estudantes sobre a sua aprendizagem. Nesta linha, a reflexão é definida enquanto o processamento da experiência de aprendizagem, recaindo no contexto desta, na reacção emocional, cognitiva e comportamental às tarefas e, por fim, no resultado da aprendizagem. Mais especificamente, o processo de reflexão envolve, de acordo com esta perspectiva, três subprocessos: o "retorno à experiência de

aprendizagem” (i.e. o seu reviver); o “atender aos sentimentos” (i.e. a focagem nas emoções implicadas nessa experiência); e a “reavaliação dessa experiência” (i.e. a sua análise, considerando as intenções pessoais e relacionando o conhecimento novo com o já existente).

Nesta perspectiva, a actividade reflexiva pode ser associada com a abordagem profunda à aprendizagem, encerrando o potencial de proporcionar uma compreensão mais eficaz (por lhe criar uma estrutura) e uma possível reestruturação do modo de aprendizagem pessoal (Boud et al, 1985). Em contaponto, podemos reconhecer uma associação entre a abordagem superficial à aprendizagem e uma atitude de irreflexão em relação ao processo de aprendizagem (Entwistle e Ramsden, 1983). Neste sentido, o exercício da reflexão sobre a experiência de aprendizagem pode ser tido como facilitador da transição da abordagem superficial para a abordagem profunda à aprendizagem (Montgomery, 1994).

Finalmente, uma análise dos processos de controlo pessoal da aprendizagem não ficaria completa sem referir o conceito de aprendizagem auto-dirigida, inicialmente definido por Knowles (1975, cit. Division of Occupational Therapy, 1997/98) enquanto: "Um processo pelo qual os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem ajuda, de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, de formular objectivos de aprendizagem, de identificar recursos humanos e materiais para a aprendizagem, de escolher e implementar estratégias de aprendizagem apropriadas e de avaliar os resultados da aprendizagem " (p.18).

Ora foi apurada uma correlação positiva e significativa entre a abordagem profunda à aprendizagem e a maioria das competências implicadas na aprendizagem auto-dirigida (i.e. “responsabilização pessoal pela aprendizagem”, “tomada de decisão sobre a aprendizagem” e “auto-monitorização e auto-avaliação da aprendizagem”) (Sobral, 1997).

Atendendo em particular à competência de tomada decisão (e.g. esboçar um projecto de aprendizagem) é de especial interesse atender à relação entre abordagens à aprendizagem e a maneira como os estudantes projectam as suas carreiras académicas. Neste sentido, foi apurada, a partir do nível de ensino secundário, uma relação entre as abordagens “profunda” e de “sucesso” e uma tendência para planear uma carreira académica mais prolongada (Biggs, 1987). Por outro lado, foi detectado que estudantes com uma abordagem superficial tendiam mais para uma desistência prematura dos estudos (idem).

### **3. Melhorar a qualidade da aprendizagem: encorajar abordagens específicas ou estimular a sua autoregulação?**

Após a identificação das diferentes abordagens à aprendizagem, a investigação nesta área tornou-se, também, aplicada – ao interessar-se pela construção e teste de programas de intervenção, que têm por objectivo modificar os padrões de aprendizagem dos(as) estudantes. Nesta linha, os estudos orientam-se para uma mudança das abordagens à aprendizagem, quer por modificação das condições de aprendizagem (intervenção “indirecta” sobre os indivíduos) quer por “manipulação” de variáveis pessoais (intervenção “directa”).

Mas o que se pretende alcançar com uma intervenção sobre as abordagens à aprendizagem?

Uma primeira corrente - perfilhada pelos interessados na modificação do ambiente de aprendizagem - vê a intervenção como dirigida para a promoção das

abordagens “profunda” e “de sucesso” e para a dissuasão da abordagem “superficial”. O pressuposto deste objectivo consiste no facto das duas primeiras abordagens estarem mais associadas a uma aprendizagem de “melhor qualidade” e da abordagem “superficial” conduzir, normalmente, a uma aprendizagem menos conseguida (e.g. Marton e Booth, 1997). Paralelamente, o mesmo objectivo seria defensável com base na noção de que o ensino deve alvejar, acima de tudo, o desenvolvimento da compreensão das matérias e a demonstração desta nas situações de avaliação (Tait et al, 1995).

Nesta perspectiva, a compreensão é tida como prioritária em relação ao simples armazenamento de factos, tendo em conta que o que se pretende é que os/as estudantes realizem uma aprendizagem “profunda” dos conteúdos académicos, ou seja, uma mudança no modo como representam os fenómenos ensinados (e.g. Schmeck, 1988a). No entanto, esta noção não implica uma defesa da compreensão em detrimento absoluto da memorização. Qualquer processo educativo deve orientar-se tanto para a compreensão como para a retenção de conhecimentos. O problema deve ser então equacionado no *como* chegar melhor a esta meta, não confundindo produto e processo de aprendizagem. Ora é na tentativa de resolução deste problema que deve ser visto a eleição dum processo de aprendizagem baseado na abordagem “profunda”. Na realidade, a investigação demonstra que esta abordagem constitui a forma mais eficaz de facilitar tanto a compreensão como a retenção duradoura de conhecimento (e.g. Ramsden et al, 1986).

Outra corrente – a dos interessados na modificação de variáveis pessoais – defende que, como em determinadas circunstâncias a abordagem “superficial” pode ser a mais adaptada, a intervenção deve evitar encorajar ou dissuadir qualquer abordagem, devendo orientar-se para o desenvolvimento da autoregulação das abordagens à aprendizagem (e.g. Blundell, 1995). Esta autoregulação implicaria uma avaliação dos requisitos da situação de aprendizagem, o conhecimento das diferentes abordagens a consideração dos objectivos pessoais, e a selecção reflectida duma abordagem pessoal e adaptada à tarefa de aprendizagem.

Atendendo à importância de intervir tanto a nível do ambiente de aprendizagem como ao nível das características pessoais do(a) estudante (de acordo com uma perspectiva “integrada”) consideramos ser possível alvejar, simultaneamente, os dois tipos de objectivos acima referidos. Ou seja, parece-nos pertinente que, mais na perspectiva do(a) educador(a), seja de encorajar a abordagem “profunda” e “de sucesso” e dissuadir a abordagem “superficial”. Neste sentido, é de proceder às necessárias reestruturações do contexto de aprendizagem, de modo a efectivar às mudanças pretendidas na qualidade da aprendizagem. Paralelamente, e de preferencia na perspectiva do(a) conselheiro(a), há que desenvolver competências, nos(as) estudantes, que lhes permitam uma regulação da sua abordagem à aprendizagem, de modo a adaptarem-se flexível e autonomamente à variedade de situações com que deparam.

Entendemos ser assim necessária uma planificação dos ambientes de aprendizagem, de modo a incentivar uma abordagem “profunda” e “de sucesso”, mas, ao mesmo tempo, entendemos que compete ao/à estudante a decisão sobre o tipo de abordagem a empregar em cada tarefa confrontada (para isto pode ele(a) ser ajudado(a) pela consciência das diferentes abordagens e das consequências prováveis de cada uma,).

Um exemplo de aplicação desta perspectiva “integrada” é uma intervenção que testou a possibilidade de agir sobre as abordagens e as concepções de aprendizagem de estudantes universitários portugueses (Duarte, 2000). O procedimento de intervenção combinou a estimulação da reflexão metacognitiva sobre a aprendizagem (i.e. auto e



hetero-análise de concepções de aprendizagem e de abordagens pessoais) com a exposição a um ambiente de aprendizagem que se pretendeu desencorajador da abordagem “superficial” e facilitador da abordagem “profunda” à aprendizagem (i.e. explicitação de objectivos, conteúdos centrados no processo de aprendizagem, método de ensino “pela descoberta” e avaliação contínua e formativa). Os resultados desta intervenção sugerem-na como factor do aumento da estratégia e da abordagem “profunda” da maioria dos participantes, assim como da abordagem “de sucesso”. No entanto, a intervenção não foi suficiente para reduzir significativamente a estratégia e a abordagem “superficial”. Este dado é significativo, chamando a atenção de que, para conseguir esse efeito, terão de se operar, muito provavelmente, mudanças substanciais no contexto amplo de aprendizagem.

#### 4. Conclusão

Tanto numa linha descritiva como de modificação das abordagens à aprendizagem, a discussão da relação destas com os processos de controlo pessoal parece ser marcada por um dilema: existem abordagens à aprendizagem mais eficazes do que outras, podendo assim encaminhar-se os/as estudantes para a sua utilização preferencial, ou cada abordagem é potencialmente vantajosa, havendo que estimular os/as estudantes para a sua regulação?

À primeira vista, ao sugerir uma dicotomia entre abordagem “superficial” e abordagem “profunda”, a perspectiva cognitivo-motivacional aqui analisada parece valorizar a segunda abordagem em detrimento da primeira. Uma leitura precipitada poderia mesmo ver aqui uma valorização da compreensão em prejuízo da memorização.

A valorização da abordagem “profunda” seria problemática por várias razões (Webb, 1997). Em primeiro lugar, por negligenciar que a abordagem “superficial” pode ser igualmente eficaz, no assegurar de bons resultados académicos. Em segundo, por constituir uma avaliação histórica e culturalmente afectada, que desvaloriza as práticas de aprendizagem por repetição. Em terceiro lugar, por não permitir explicar o “paradoxo da compreensão”<sup>3</sup>.

Recordemos, no entanto, que inúmeros estudos revelam uma maior eficácia da abordagem “profunda”, tanto no que toca às classificações académicas (e.g. Gibbs e Lucas, 1996) quer no que diz respeito à qualidade dos produtos a que conduz (e.g. Gibbs, 1992). No mesmo sentido, a abordagem “profunda” relaciona-se mais de perto com variáveis pessoais que denotam um maior desenvolvimento pessoal (e.g. crenças epistemológicas relativistas) (e.g. Sheppard e Gilbert, 1991). Para além disso, na nossa opinião, a valorização da abordagem “profunda” não implica uma desvalorização da memorização. Existe a necessidade de diferenciar memorização como resultado de aprendizagem (o que é necessário, no que toca à edificação duma base pessoal de conhecimentos) e a memorização como procedimento “cego e mecânico” (i.e. repetição de material que não é compreendido). Ora o que os estudos têm revelado é que esta forma de memorização é menos eficaz, na retenção e transferência da informação, que uma estratégia apoiada na compreensão (e.g. Entwistle, 1990a). Provavelmente, o modo mais eficaz de reter informação consiste, assim, em contextualizar essa informação num

---

<sup>3</sup> O “paradoxo da compreensão” é ilustrado pelo facto de não se poder compreender uma palavra duma frase sem primeiro perceber o sentido da frase (porque a palavra pode ter diferentes significados) da mesma forma que não se pode compreender o sentido da frase sem perceber o sentido das palavras que a compõem.

quadro conceptual existente (que, por sua vez, se transforma em função dessa assimilação). O problema não reside portanto na memorização (visto que ela é imprescindível e pode aliás constituir tanto uma base da compreensão, como algo que ocorre na sua sequência) - o problema coloca-se quando a memorização se torna um fim em si mesmo, ou seja, quando a informação é retida sem ser compreendida. Mas mesmo acreditando no argumento de que certas tarefas requerem uma estratégia de memorização rotineira - sem compreensão (o que é polémico, tendo em conta que a investigação revela que mesmo estímulos sem sentido tendem a ser arquivados com mais sucesso através de estratégias que envolvem conferir-lhes significado (e.g. Craik e Lockart, 1972), isso não chega para justificar a suposta eficácia da abordagem “superficial” à aprendizagem, tendo em conta que esta envolve não só uma componente estratégica como uma componente “motivacional” (i.e. o objectivo de fazer o mínimo necessário para evitar o insucesso). Além disso, apesar de considerarmos como básica a importância da retenção de informação (para a qual concorre com mais eficácia uma abordagem “profunda”) entendemos que esse não é o produto mais significativo da aprendizagem académica. No nosso entender, o que o sistema educacional deve enfatizar (pelo menos progressivamente) é o desenvolvimento, pelos(as) estudantes, de quadros interpretativos, críticos e criativos sobre o conhecimento académico (complementado por uma atitude positiva para com a continuidade da aprendizagem ao longo da vida e das competências que esta exige). Assim, a retenção de informação pode ser vista como uma componente implicada, mas não primariamente valorizada, no processo de ensino/aprendizagem (o que aliás também se justifica pela rápida desactualização da informação adquirida).

A valorização da abordagem “profunda” à aprendizagem pode também fundamentar-se, no nosso entender, em argumentos “políticos” e “estéticos”.

Em termos “políticos”, é possível identificar a valorização da abordagem “profunda” com a defesa do livre-arbítrio, da autonomia e do juízo crítico. Esta defesa tem eco no princípio do séc. XIX, com a corrente educacional “filantropista”, que privilegiava o desenvolvimento da compreensão (em oposição à memorização) e a interiorização do controlo da aprendizagem (Walderkine, 1984 cit. Ekelblad, 1997)

Em termos “estéticos”, a abordagem “profunda” identifica-se com a disposição, implicada nas várias formas de conhecimento, de “ir para além” do aparente, de diligenciar, através da curiosidade, uma compreensão do mundo. Neste sentido, a abordagem “profunda” pode ser vista como instância, ao nível do estudo académico, dum disposição mais ampla de descoberta das estruturas subjacentes e ocultas da realidade (Turkle, 1995 cit. Ekeblad, 1997).

Mas consideramos que a valorização da abordagem “profunda” só é plenamente justificável numa perspectiva de organização do contexto educacional (i.e. é importante que os/as professores(as) constituam ambientes de aprendizagem que encorajem aquela abordagem e dissuadam a abordagem “superficial”). Por outro lado, numa linha de aconselhamento directo aos estudantes, consideramos ser incorrecta a imposição de qualquer uma das abordagens à aprendizagem conhecidas. Efectivamente, seria contraproducente, e eticamente problemático, “impingir” tanto padrões “motivacionais” (que envolvem valores subjectivos) como estilos estratégicos (que implicam a utilização de procedimentos particularmente idiossincráticos). Em alternativa, uma ajuda eficaz aos/às estudantes passa, na nossa opinião, pela facilitação da sua reflexão sobre os seus padrões de aprendizagem, sobre padrões alternativos, sobre os efeitos de cada padrão e sobre a planificação do modo como consideram abordar a aprendizagem.

Quanto ao “paradoxo da compreensão”, atrás referido, que aparentemente levantaria problemas a uma valorização da abordagem “profunda”, recordemos que embora a abordagem “superficial” tenha o seu enfoque na forma e a abordagem “profunda” no conteúdo, esta implica, efectivamente, uma atenção simultânea no signo (porque é impossível não o fazer) e no significado. É isto que justifica a sugestão de que a abordagem “superficial” se constitui como parcial em relação à abordagem “profunda” – ou seja, esta inclui e expande aquela (Marton e Booth, 1997).

De qualquer forma, a valorização da abordagem “profunda”, pela sua ênfase no pensamento crítico e na imaginação, não implica a rejeição da memorização. Efectivamente, a perspectiva das abordagens reconhece a importância específica deste processo (em conjugação com a compreensão) para a realização de certas tarefas de aprendizagem (como a de domínio de vocabulário ou de fórmulas)<sup>4</sup>. Alguns estudos revelaram que, em certas tarefas de aprendizagem, o emprego duma abordagem “profunda” não é antagónico com o uso duma estratégia de memorização. É o caso da revisão para exames, onde a abordagem “profunda” implica, frequentemente, a realização de resumos na forma de esquemas que são primeiramente compreendidos para depois serem memorizados (enquanto “imagens mentais”, a que se pode “aceder”, durante o exame, para compor respostas que evidenciem compreensão) (Entwistle, 1998b cit. Entwistle, no prelo). Talvez a questão não seja tanto a de que tipo de aprendizagem devemos atingir, mas sim a de *quando e como* deverá ter lugar uma fase de aquisição de conhecimento introdutório e *quando e como* deve ocorrer um estágio de aquisição de conhecimento avançado (deJong, 1994).

A proposta recente de conceptualização duma abordagem à aprendizagem que conjuga a memorização com a compreensão (abordagem “intermédia”) parece constituir igualmente uma forma de lidar com esta questão, podendo ser um dos motivos para “revolucionar” a perspectiva das abordagens à aprendizagem<sup>5</sup>. Basicamente, tal como sugerido por Entwistle (1997b): “(...) os estudantes precisam de saber como podem aplicar apropriadamente diferentes processos de aprendizagem (incluindo a memorização) na procura de compreensão conceptual.” (p.216).

## 5. Bibliografia

- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 157-170.
- Bessa, J. & Tavares, J. (2000). Abordagens e estratégias de regulação do estudo em alunos do 1º ano das licenciaturas de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. *Psicologia*, XIV, 2, 173-187.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: ACER.

---

<sup>4</sup> Mas também se pode defender que embora a abordagem “superficial” possa contribuir para uma compreensão “localizada” ela dificilmente pode conduzir à revelação de novas perspectivas (Lamon et al, 1993) e de que não é absolutamente necessário adquirir uma base de factos e detalhes para neles assentar a compreensão (Ramsden, 1992).

<sup>5</sup> A compreensão far-se-ia, então, por um “movimento de vai-vem” entre signos e significados (Webb, 1997)

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert e R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Biggs, J.B. (1988a). Approaches to learning and to essay writing In R.Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. N.Y.: Plenum.

Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 1, 7-25.

Biggs, J.B. & Kirby, J.R. (1983). Approaches to learning in Universities and CAEs. *Vestes*, 27, 2, 3-9.

Blundell, S. (1995). Should we always be aiming to promote deep approaches to learning? An evaluation of the ISL questionnaire in practice. In G.Gibbs (Ed.), *Improving student learning through assessment and evaluation*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: a model. In D. Boud, R., Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Boud, D., Keogh R. & Walker, D. (Eds.) (1985b). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Cantwell, R. & Millard, (1994). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *Brittish Journal of Educational Psychology*, 64, 45-63.

Craik, F. & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-84.

Dahlgren, L.O. (1989). Fragments of an economic habitus. Conceptions of economic phenomena in freshmen and seniors. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 547-558.

deJong, F.P. (1994). A constructivist, technology enriched learning environment and the claim on students self-regulation. In G.Gibbs (Ed.), *Improving student learning: theory and practice*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.

Division of Occupational Therapy (1997/98). *Self-Directed Learning*. MacArthur: University of Western Sidney (<http://fohweb.macarthur.uws.edu.au/ot/infosdl.htm>)

Duarte, A. (1993). *Abordagens à aprendizagem e composição escrita* (dissertação de mestrado não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Duarte, A. (1997). *Approaches to learning and writing: Development of an inventory for secondary students ("IPEs"-2ª versão)*. Apresentado na "4th Conference on -

Psychological Assessment". Lisboa: European Association of Psychological Assessment.

Duarte, A. M. (2000). *Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior* (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Duarte, A. M. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional – uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.

Ekeblad, E. (1997). On the surface of phenomenography: a response to Graham Webb. *Higher Education*, 33, 2, 219-24.

Entwistle, N.J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R.Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. N.Y.: Plenum.

Entwistle, N.J. (1990a). Introduction: Changing conceptions of learning and teaching. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices*. London and New York: Routledge.

Entwistle, N. (Ed.) (1990b). *Handbook of educational ideas and practices*. London and New York: Routledge.

Entwistle, N.J. (1997). Reconstituting approaches to learning: a response to Webb. *Higher Education*, 33, 2, 213-18

Entwistle, N.J. (no prelo). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J.C. Smart (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research (vol. XV)*. N.Y.: Agathon Press.

Entwistle, N.J. & Kozéki, B. (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying and attainment, among British and Hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137.

Entwistle, N.J. & Marton, F. (1994). Knowledge objects: Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161-178.

Entwistle, N., McCune, V. & Walker, P. (para publicação). Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience.

Entwistle, N.J. & Ramsden, N. (1983). *Understanding student learning*, London & Camberra: Croom Helm.

Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning: theory and practice*. Bristol: TES.

- Gibbs, G. (Ed.) (1995). *Improving student learning through assessment and evaluation*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development
- Gibbs, G. & Lucas, L. (1996). Using research to improve student learning in large classes. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: Using research to improve student learning*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development
- Hounsell, D. (1984). Learning and essay writing. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Janssen, P.J. (1996). Studaxology: the expertise students need to be effective in higher education. *Higher Education*, 31, 117-141.
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning? *Higher Education*, 31, 341-354.
- Lamon, M., Chan, C., Scardamalia, M., Burtis, P. J. and Brett, C. (1993). Beliefs about learning and constructive processes in reading: Effects of a computer supported intentional learning environment (CSILE). Apresentado no "Annual meeting of the American Educational Research Association". Atlanta  
(<http://www.csile.oise.on.ca/abstracts/beliefs.html>)
- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Lopes da Silva, A. (1996). Cognição, metacognição e motivação na aprendizagem – relato de uma experiência clínica. *Psychologica*, 15, 57-66.
- Lopes da Silva, A. (1999). Questionário de componentes da aprendizagem autoregulada. In Universidade de Lisboa (Ed.), *Ser caloiro na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lopes da Silva, A e Duarte, A M. (2001). Self-regulation and approaches to learning in portuguese students. *Empirische Pädagogik*, 15(2), pp.251-265.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N., (Eds.) (1984). *The experience of learning*. Edinburgh : Scottish Academic Press.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning - I.Outcome and process. *Brittish Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Prosser, M. (1987). The effects of cognitive structure and learning strategy on student achievement. In J. T. Richardson, M. W. Eysenck & D.W. Piper (Eds.), *Student learning - Research in education and cognitive psychology*. Milton Keynes: SRHE & Open University Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge

Ramsden, P., Beswick, D.G. & Bowden, J.A. (1986). Effects of learning skills Interventions on first year university students' learning. *Human Learning*, 5, 151-164.

Richardson, J. T., Eysenck, M. W. & Piper, D. W. (Eds.) (1987). *Student learning - Research in education and cognitive psychology*. Milton Keynes: SRHE & Open University Press.

Schmeck, R. (1988a). An introduction to strategies and styles of learning. In R.Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. N.Y.: Plenum.

Schmeck, R. (Ed.) (1988b). *Learning strategies and learning styles*. N.Y.: Plenum

Sheppard, C. & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 3, 229-49.

Smart J. C. (no prelo). *Higher education: handbook of theory and research (vol. XV)*. N.Y.: Agathon Press.

Sobral, D.T. (1997). Improving learning skills: a self-help group approach. *Higher Education*, 33, 1, 39-50.

Tait, H., Speth, C. & Entwistle, N. (1995). Identifying and advising students with deficient study skills and strategies. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: Theory and practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.

Universidade de Lisboa (1999). Ser caloiro na Universidade de Lisboa (documento interno). Lisboa: Universidade de Lisboa.

van den Brink, K., Alemany, I., Plat, A., Duarte, A. Ericsson, L. & Slack, R. (2000). *Students' learning with educational multimedia in school – A multinational study*. Comunicação apresentada no X Colóquio AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.

Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: towards a critique of phenomenography. *Higher Education*, 33, 2, 195-212.