

ENSINAR E APRENDER: LEITURAS CENTRADAS NO PROFESSOR

Pedro S. L. Rosário, Isabel Ferreira e Ângela Cunha
Universidade do Minho, IEP

Resumo

A opção dos alunos por uma abordagem superficial ou profunda à aprendizagem é determinada por uma série de factores pessoais e contextuais de acordo com a literatura *SAL (Students Approaches to Learning)*. Com efeito, a forma como os professores abordam o seu ensino constitui um dos factores do contexto recentemente referenciado na literatura, nomeadamente por Prosser, Trigwell e Kember, como exercendo uma influência importante na opção dos alunos por uma determinada abordagem à aprendizagem. Neste estudo pretendemos avaliar o impacto das abordagens dos professores ao ensino nas abordagens à aprendizagem dos respectivos alunos nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A amostra tomada é de 839 alunos e 210 professores. Os resultados sugerem que a abordagem compreensiva ao ensino está associada a resultados escolares mais elevados. Sustentam, ainda, que a abordagem transmissiva ao ensino parece desencorajar a adopção de uma abordagem profunda à aprendizagem. Para além disso, e apesar de os professores optarem sobretudo por uma abordagem compreensiva ao ensino, a maior parte dos respectivos alunos não percebe os ambientes de aprendizagem como exigindo a adopção de uma abordagem profunda para lhes fazer face. Estes dados corroboram o papel desempenhado pelas exigências percebidas dos contextos na determinação do seu comportamento de estudo e nos respectivos resultados de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: *Abordagens à aprendizagem, aprendizagem, abordagens ao ensino, rendimento escolar.*

Introdução

Compreender os diferentes contornos do aprender é uma preocupação contínua no trabalho do professor, independentemente do nível de ensino em que nos situemos. O reconhecimento de fortes semelhanças na forma como os alunos aprendem em diferentes países e sistemas de ensino incentiva a investigação sobre as abordagens dos alunos à sua aprendizagem. A partir dos anos 70 do século XX, os grupos de investigação liderados por Marton, Ent-

Morada (address): Pedro Sales Luís Rosário, Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, 4700 Braga. E-mail: prossario@iep.uminho.pt

wistle e Biggs procuraram estudar a aprendizagem da perspectiva dos alunos, recorrendo a metodologias qualitativas e quantitativas (Biggs, 1987; Entwistle, 1998; Marton e Säljö, 1976). Analisando a forma como alunos universitários percebiam e abordavam uma tarefa de leitura específica, Marton e Säljö (1976) cunharam o conceito de *abordagem à aprendizagem (approach to learning)*, que se firmou como o ponto de partida de um marco conceptual denominado: Teoria da Abordagem dos Alunos à Aprendizagem (*Student Approaches to Learning - SAL*). O conceito de abordagem à aprendizagem descreve a relação estabelecida entre um aluno e uma tarefa de aprendizagem específica na qual este está envolvido (Marton, Hounsell e Entwistle, 1997; Prosser e Trigwell, 2000). Os diferentes estudos realizados desde então têm confirmado a distinção entre uma abordagem profunda (*deep approach*), na qual os alunos procuram alcançar uma compreensão pessoal do que estão a estudar, relacionando os novos assuntos com os seus conhecimentos prévios e com a sua experiência pessoal, e uma abordagem superficial (*surface approach*) que descreve um perfil no qual os alunos se contentam em reproduzir as informações recebidas, esforçando-se apenas por memorizar as que esperam vir a ser alvo de avaliação, sem se preocuparem em compreender o material a estudar (Marton e Säljö, 1976; Rosário e Almeida, 1999; Rosário, 1999).

O grupo de Gotemburgo liderado por Marton concluiu que as diferenças qualitativas nas formas de abordar a aprendizagem se encontram fortemente relacionadas com diferenças qualitativas nos resultados da aprendizagem. Assim, as abordagens profundas tendem a estar associadas a resultados estruturalmente mais complexos, enquanto que os alunos que optam por uma abordagem superficial apresentam maiores dificuldades na compreensão em profundidade, optando frequentemente pela memorização mecânica dos conteúdos (Entwistle, 1998; Marton e Säljö, 1997; Prosser e Trigwell, 2000; Tang, 1998). Perspectivadas de acordo com o referencial 3P de Biggs, as abordagens à aprendizagem podem descrever a forma como os alunos realizam actualmente uma determinada tarefa de aprendizagem, como foram originalmente descritas por Marton e Säljö, ou tal como propõe Biggs (1987, 1993a, b, 1999), as abordagens dos alunos à aprendizagem representam também a resposta dos alunos à exigência percebida do contexto específico de aprendizagem. De acordo com este autor, o aluno desenvolve assim um processo metacognitivo no qual as suas motivações para aprender e as suas experiências pessoais são operacionalizadas através do desenvolvimento de estratégias cognitivas para fazer face à tarefa concreta de aprendizagem. A investigação tem confirmado que a

percepção dos alunos sobre os seus ambientes de aprendizagem está, igualmente, relacionada com a abordagem ao estudo que adoptam. De uma forma sintética, poderemos sugerir que os alunos que optam por uma abordagem superficial percebem a natureza dos métodos de avaliação e o trabalho escolar exigido como que encorajando a memorização e a reprodução. Por outro lado, os alunos que optam pela abordagem profunda apresentam percepções de um ensino de qualidade e de alguma liberdade de escolha dos conteúdos e dos métodos de aprendizagem (Ferreira, 2002; Tang e Biggs, 1996).

A literatura tem, assim, sugerido que as abordagens à aprendizagem são relacionais, operando sempre em contexto, uma vez que representam uma forma de descrever como um determinado aluno se relaciona com uma tarefa concreta, num contexto de ensino-aprendizagem específico (Biggs, 1993a). Nos seus estudos, Laurillard constatou que as abordagens à aprendizagem constituem o resultado da relação entre um estudante e um contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos "são responsivos ao meio, e a sua abordagem à aprendizagem é determinada pela sua interpretação do meio" (Laurillard, 1979, p. 408). A investigação dos últimos anos sobre a aprendizagem focalizada na perspectiva do aluno tem sugerido que é possível melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, nomeadamente através da implementação de alterações no contexto de ensino-aprendizagem, induzindo os alunos a adoptarem preferencialmente uma abordagem profunda. (Ferreira, 2002, Prosser e Trigwell, 2000; Rosário, 1999).

Partindo deste pressuposto, alguns investigadores decidiram estudar a relação existente entre abordagens dos professores ao ensino e abordagens dos alunos à aprendizagem. Tendo como matriz o modelo 3P proposto por Biggs (1992), Prosser, Trigwell e Kember procuraram investigar o ensino e a aprendizagem do ponto de vista do professor, à semelhança dos estudos efectuados com os alunos. Num marco fenomenográfico, Trigwell, Prosser e Taylor, realizaram em 1994 um estudo envolvendo vinte e quatro professores de uma Universidade Australiana. Esta investigação procurou avaliar a forma como os professores participantes abordavam o ensino nos respectivos contextos de ensino-aprendizagem, através da realização de entrevistas (Prosser, Trigwell e Taylor, 1994). Estas foram transcritas e o seu conteúdo analisado em função das estratégias de ensino adoptadas por estes professores e das intenções ou motivações a si associadas. A compilação final dos dados sugeriu a presença de quatro tipos de intenções e três de estratégias que, conjugadas, originaram cinco abordagens ao ensino qualitativamente diferentes.

Quadro 1 - *Abordagens ao ensino (adaptado de Prosser, Trigwell e Taylor, 1994, p. 78)*

Intenção	Estratégia		
	Focada no professor	Focada na interação professor/aluno	Focada no aluno
Transmissão de informação	A		
Aquisição de conceitos	B	C	
Desenvolvimento conceptual			D
Mudança conceptual			E

Dos 24 professores entrevistados, 13 foram categorizados como tendo adoptado a Abordagem A, 6 a Abordagem B, 3 a Abordagem C e apenas 1 como tendo adoptado cada uma das outras abordagens, D e E (Prosser, Trigwell e Taylor, 1994). Globalmente, a maioria destes professores adoptou abordagens manifestando a intenção de transferir aos alunos informação ou conceitos, recorrendo, sobretudo, a estratégias focadas no professor. Em contrapartida, uma minoria adoptou abordagens com a intenção base de ajudar os alunos a desenvolver ou a modificar a sua compreensão de ideias-chave, recorrendo a estratégias centradas nos alunos. As abordagens identificadas por estes investigadores foram descritas como tendo as seguintes características: Abordagem A - Estratégia de ensino focada no professor com a intenção de transmitir conteúdos aos alunos. Os professores que apresentam esta abordagem adoptam uma estratégia de ensino centrada no papel preponderante do professor, com a intenção de transmitir informações e conhecimentos sobre a disciplina que leccionam. Na transmissão destas informações, os professores privilegiam factos e competências, descurando, contudo, a sua relação. Não valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, nem lhes conferem um papel activo no processo de ensino-aprendizagem. O professor que adopta esta abordagem ao ensino preocupa-se, sobretudo, em fornecer aos seus alunos um bom conjunto de apontamentos/factos para que possam obter bons resultados nos testes de avaliação (Martin et al., 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Abordagem B - Estratégia de ensino focada no professor com a intenção de fazer com que os alunos adquiram os conceitos da disciplina. Os professores que apresentam esta abordagem adoptam uma estratégia centrada neles próprios, tal como na abordagem anterior. Neste caso, contudo, manifestam a intenção de ajudar os alunos a adquirirem os conceitos da disciplina concreta que está a ser leccionada e a relação entre esses conceitos. Estes docentes acreditam que os seus

alunos podem apreender conceitos e as respectivas relações se estas forem transmitidas explicitamente pelo professor, não acentuando o papel activo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Martin et al., 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Abordagem C - Estratégia de interacção professor/aluno com a intenção de fazer com que os alunos adquiram os conceitos da disciplina. Nesta abordagem, os professores adoptam uma estratégia centrada na interacção professor/aluno como estratégia para promover a aprendizagem dos seus alunos. Os professores tentam clarificar e explicar o material a aprender, preocupando-se, sobretudo, em transferir a informação aos alunos de forma correcta. Difere das anteriores porque os alunos envolvem-se mais activamente no processo de aprendizagem (Martin et al., 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Abordagem D - Estratégia de ensino focada no aluno com a intenção de fazer com que os alunos construam os conceitos por si próprios. Os professores que adoptam esta abordagem privilegiam uma estratégia focada nos alunos com a intenção de os ajudar a desenvolver e ampliar a sua visão do mundo e as suas concepções prévias. Assumem que é necessária uma estratégia centrada nos alunos, uma vez que é destes a responsabilidade de construir o seu conhecimento e desenvolver as suas próprias concepções. Estes professores manifestam a intenção de habilitar os alunos a aprenderem os conteúdos da disciplina, recorrendo a exemplos relacionados com a experiência dos alunos e à demonstração dos princípios que devem ser aprendidos (Martin et al., 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Abordagem E - Estratégia de ensino focada nos alunos com a intenção de fazer com que estes mudem os seus próprios conceitos. Nesta abordagem, os professores adoptam uma estratégia focada nos alunos com a intenção de os ajudar a alterar as suas formas de ver o mundo ou as suas concepções sobre o fenómeno que estão a estudar. Tal como na abordagem anterior, os alunos devem construir o seu próprio conhecimento, pelo que os professores têm de centrar a sua atenção mais no que os alunos estão a fazer ou a aprender do que na acção docente. A diferença relativamente à abordagem anterior reside no facto de que os alunos têm que reconstruir o seu conhecimento de forma a produzirem uma nova visão do mundo e novas concepções sobre o que os rodeia. Os professores que adoptam esta abordagem face ao seu ensino compreendem que não podem transmitir a sua visão do mundo aos alunos. Estes é que terão de a elaborar, reconstruindo os seus próprios conhecimentos e, conseqüentemente, a sua visão do mundo. Estes professores, entre outras metodologias, encorajam a auto-regulação da aprendizagem por parte dos alunos, concedem tempo para a interacção na sala de

aula, provocam o debate, reservam tempo da aula para questionar as suas ideias e utilizam o processo de avaliação não apenas para nivelar os alunos, mas também para avaliar eventuais mudanças conceptuais (Martin *et al.*, 2000; Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell, Prosser e Waterhouse, 1999). Estas cinco abordagens ao ensino foram, então, aglutinadas em dois grupos distintos em função das suas comunalidades - i. as abordagens A, B e C, focadas no professor ou na interação entre o professor e o aluno, representando um ensino cuja intenção consiste na transmissão de conhecimento; ii. as abordagens D e E, focadas no aluno e representando um ensino cuja intenção consiste em ajudar os alunos a empreenderem mudanças conceptuais, construindo o seu próprio conhecimento. Qualquer uma destas abordagens não apresenta um carácter categorial, acentuando exclusivamente ou o papel do professor, ou o do aluno, mas sim um *continuum*, entre um foco mais centrado no papel do docente ou no discente. Na primeira abordagem, o professor preocupa-se sobretudo em veicular aos alunos informação sobre a disciplina que lecciona, centrando-se na aquisição de factos e competências, assumindo um papel protagonista face aos alunos. Na segunda abordagem referenciada, os professores adoptam uma estratégia centrada nos alunos, a fim de promoverem mudanças conceptuais, focalizando-se, por isso, mais na acção dos alunos do que na sua própria acção docente.

Em face dos resultados obtidos, estes investigadores sugeriram que as abordagens ao ensino identificadas apresentam comunalidades com as abordagens dos alunos à aprendizagem, nomeadamente no que concerne aos componentes intencional e estratégico. Assim, embora não seja sugerida a existência de qualquer relação causal, a abordagem que nomeamos como transmissiva parece apresentar características comuns com a abordagem superficial à aprendizagem. Por seu lado, a segunda abordagem designada como compreensiva parece apresentar características similares às da abordagem profunda à aprendizagem (Prosser, Trigwell e Taylor, 1994; Trigwell e Prosser, 1996). A fim de estudarem mais aprofundadamente esta questão, os mesmos investigadores encetaram uma investigação de natureza quantitativa (Trigwell e Prosser, 1996). Desenvolveram um questionário, o ATI (*Approaches to Teaching Inventory*), a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos professores nos seus primeiros estudos. Os itens representam cada uma das categorias de intenção e estratégia das abordagens ao ensino, tendo sido agrupados nas seguintes escalas: i. abordagem focada no professor com a intenção de transmitir informação; ii. abordagem focada no aluno com a intenção de conduzir a mudanças conceptuais (Prosser e Trigwell, 2000; Trigwell e Prosser, 1996). Posteriormente, Trigwell, Prosser e Waterhouse (1999) reali-

zaram uma investigação a partir do ATI, com vista a estudarem a existência de uma eventual relação entre a forma como os professores descrevem a sua abordagem ao ensino e a forma como os respectivos alunos respondem. Os resultados obtidos sugerem que a opção por abordagens mais profundas à aprendizagem surge mais espontaneamente em turmas cujos professores orientam a sua prática pedagógica para os alunos, incentivando o desenvolvimento da sua compreensão. Em contraste, os professores que praticam um ensino centrado em si próprios e na transmissão de conhecimentos, promovem a emergência de abordagens superficiais nas suas salas de aula (Trigwell, Prosser e Lyons, 1997). É, portanto, sugerida a existência de uma relação entre as abordagens dos professores ao seu ensino num determinado contexto e a adopção de determinada abordagem à aprendizagem por parte dos alunos (Martin et al., 2000). Os resultados acima referenciados, analisados numa perspectiva ecológica, podem representar um impacto importante na forma como os professores pensam e abordam o seu ensino, uma vez que permitem compreender mais claramente que o estilo de ensino dos professores, afecta directamente, não só a forma como os alunos aprendem, mas também a qualidade da sua aprendizagem (Marton, Hounsell e Entwistle, 1997). A presente investigação orienta-se para a análise da relação entre as abordagens ao ensino de um conjunto de professores e a eventual repercussão nas abordagens dos alunos portugueses ao seu estudo.

Metodologia

Amostra

O estudo empírico que efectuámos enquadra-se na linha quantitativa do marco teórico SAL. A amostra é constituída por 839 alunos que frequentaram oito escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico dos distritos de Porto e Braga e por 210 dos professores destes alunos. Relativamente aos alunos, 48,9% pertencem ao género masculino e 51,1% ao género feminino, distribuídos de forma equilibrada do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Apresentam, ainda, idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos ($M=12,6$; $DP=1,7$). Em cada turma de alunos alvo da nossa amostra, em média, seis professores, independentemente da disciplina leccionada, responderam ao questionário. A amostra dos professores é, assim, constituída por 210 professores, dos quais 26,2% pertencem ao género masculino e 73,8% ao feminino. Possuem, em média, 12,2 anos de experiência pedagógica ($DP=6,91$), abrangendo profes-

sores no início da carreira ou mesmo em formação e outros que se aproximam da idade da reforma.

Instrumentos

Para avaliar as dimensões abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino, foram utilizados os seguintes instrumentos: o IPE (Inventário de Processos de Estudo) (Rosário *et al.*, em publicação), que tem como objectivo principal avaliar as formas mais comuns de os alunos abordarem as tarefas de aprendizagem, tendo em conta as suas características pessoais e as situações de aprendizagem em que estão inseridos. É composto por 12 itens, representativos de dois factores ou dimensões, uma *abordagem superficial* e uma *abordagem profunda*. A primeira descreve o esforço empreendido pelos alunos com vista à compreensão do material estudado. A segunda representa o comportamento dos alunos que centram o seu estudo na reprodução de informação dos testes de avaliação. Cada um dos factores identificados subsume duas subescalas referentes à intenção e à estratégia (intenção superficial e estratégia superficial, no primeiro, e intenção profunda e estratégia profunda, no segundo). Os itens são apresentados num formato *likert* de 5 pontos, indicando a frequência, em que *nunca* vale 1, *raramente* vale 2, *às vezes* vale 3, *frequentemente* vale 4 e *sempre* vale 5.

O IAE (Inventário das Abordagens ao Ensino), constitui uma adaptação do ATI de Prosser e Trigwell (2000) já referenciado, e pretende avaliar a forma habitual de os professores abordarem o seu ensino. É composto por oito itens e apresenta uma estrutura bifactorial relativa a uma abordagem transmissiva e a uma abordagem compreensiva. Tal como o IPE, os itens são apresentados em formato *likert* de 5 pontos. Por último, o rendimento quantitativo dos alunos foi avaliado a partir das classificações finais obtidas na disciplina de Língua Portuguesa.

Procedimentos

No que diz respeito aos alunos, a recolha de informação foi realizada em sala de aula, durante o horário escolar, em aulas cedidas por professores. A escolha das turmas foi aleatória, tendo havido a preocupação de que estas se distribuíssem de forma equitativa pelos cinco anos de escolaridade abrangidos na amostra. Os professores, em média seis por turma, preencheram o respectivo questionário fora do tempo lectivo. Foi-lhes solicitado que, ao preencherem o questionário, tivessem em consideração a respectiva turma em que tinha sido aplicado o IPE. Em ambos os casos, os sujeitos envolvidos responderam volunta-

riamente após terem sido informados sobre os objectivos da presente investigação. Foi garantida a confidencialidade das suas respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS 11.0.

Resultados

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que os alunos apresentam diferentes opções na forma como abordam a sua aprendizagem. Assim, um número significativo de alunos (40,3%) recorre de forma indiscriminada às abordagens superficial e profunda para fazer face às suas aprendizagens. Estes alunos não apresentam uma opção clara por nenhuma das duas, o que poderá sugerir que estes alunos decidirão em função das características específicas tarefa ou do contexto de aprendizagem. Em qualquer dos casos, este comportamento traduz, assim, uma resposta sofisticada de alunos extrinsecamente motivados à exigência percebida do contexto específico de aprendizagem. A opção por uma abordagem profunda ou superficial à aprendizagem, parece assim depender do que estes alunos percepcionem como a opção que mais facilmente conduza a melhores resultados escolares. A responsividade destes alunos, indiferenciados na sua abordagem à aprendizagem, é governada instrumentalmente. Este comportamento face à aprendizagem está enquadrado no marco teórico SAL, uma vez que as abordagens à aprendizagem não são entendidas como características estáveis dos alunos, mas descrevem antes a relação entre o sujeito e as suas percepções sobre a tarefa de aprendizagem a realizar (Ferreira, 2002; Schmeck, 1988). O número de alunos que apresenta uma opção mais estável é bastante equilibrado, uma vez que 29,6% dos alunos adoptam claramente uma abordagem superficial e 30,2% uma abordagem profunda à aprendizagem. Lembramos que o IPE permite informar os professores sobre a forma concreta como os seus alunos estão a responder ao seu ensino e às características do ambiente de aprendizagem, sendo esta uma das potencialidades deste instrumento para os professores de uma turma ou para o governo de uma escola. De acordo com a literatura, os resultados do IPE revelam-se indicadores da qualidade do ensino ministrado, uma vez que as abordagens dos alunos à aprendizagem constituem respostas às exigências percebidas do contexto de ensino-aprendizagem. Nesta investigação, os dados patentes no quadro 2 sugerem que apenas 30,2% dos alunos percebem o contexto de aprendizagem no qual está inserido como exigindo uma abordagem profunda para lhe fazer face. Os restantes alunos, superficiais (29,6%) e indiferenciados (40,3%), não percepcionam o contexto de aprendizagem como compelindo-os para a adopção desta abordagem.

Quadro 2 – Análise de frequência das abordagens à aprendizagem

Abordagem à aprendizagem	N	%
Superficial/Profunda	338	40,3
Superficial	248	29,6
Profunda	253	30,2

No que concerne ao percurso escolar dos alunos, podemos verificar na figura 1 que, ao longo dos cinco anos de escolaridade pelos quais se repartem os alunos da amostra, estes manifestam optar por uma abordagem superficial ($F=3,31$; $gl=4$, $p=.11$, $p<.05$) sendo as diferenças de médias estatisticamente significativas. Os alunos do 5.º ano de escolaridade apresentam as médias mais altas na abordagem superficial ($M=18,64$; $Dp=5,0$), baixando do 6.º até ao 9.º ano. No que diz respeito ao impacto do ano de escolaridade na abordagem profunda ($F=27,74$; $gl=4$, $p=.000$), as diferenças de médias são igualmente estatisticamente significativas, apresentando um claro declínio desde o 5.º ($M=22,38$; $Dp=4,48$) até ao 9.º ano de escolaridade ($M=18,33$; $Dp=4,17$). Estes dados sugerem, assim, que à medida que os alunos avançam na sua escolaridade, parecem deixar paulatinamente de optar por abordagens profundas à aprendizagem.

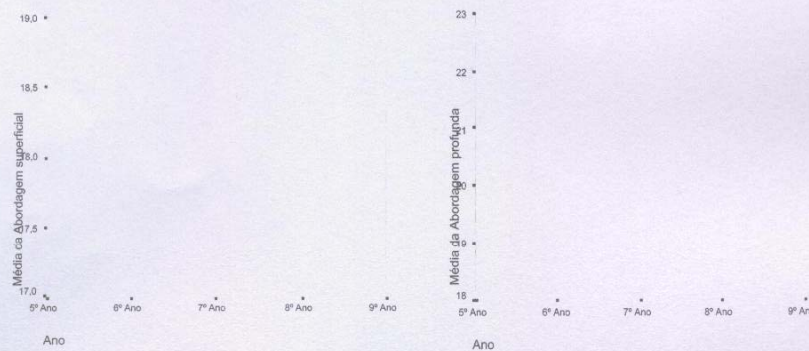


Figura 1 – Distribuição das abordagens à aprendizagem em função do ano de escolaridade

Estes resultados são importantes na medida em que é sugerida uma associação significativa entre a adopção de uma abordagem profunda e melhores resultados escolares na disciplina de Língua Portuguesa ($F=6,65$; $gl=4$, $p=.11$, $p=.000$) (cf figura 2). Por seu lado, os alunos que apresentam classificações mais baixas nesta disciplina revelam optar por uma abordagem super-

ficial à aprendizagem, sendo as diferenças de médias também estatisticamente significativas ($F=9,54$; $gl=4$, $p=.11$, $p=.000$).

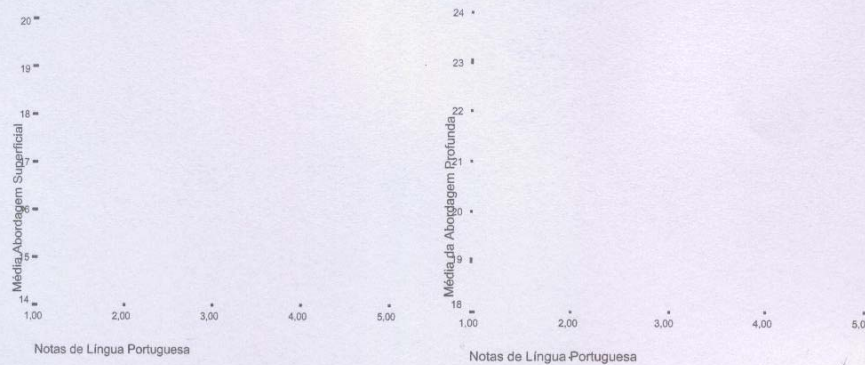


Figura 2 – Distribuição das abordagens à aprendizagem em função do rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa

A análise de frequência relativa às médias das abordagens ao ensino adoptadas pelos seis professores de cada turma da amostra (quadro 3) permite constatar que os professores referem adoptar preferencialmente uma abordagem compreensiva (84,6%). Os restantes professores adoptam uma abordagem indiferenciada, transmissiva/compreensiva (11,7%) e uma abordagem transmissiva (3,7%). É de salientar que se trata do processo de ensino-aprendizagem analisado a partir da perspectiva do próprio professor e não de um observador externo ou dos alunos envolvidos.

Quadro 3 – Análise de frequência das abordagens ao ensino

Abordagens ao ensino	N	%
Transmissiva/Compreensiva	70	11,7
Transmissiva	22	3,7
Compreensiva	504	84,6

Podemos, ainda, verificar um impacto positivo e significativo das áreas disciplinares leccionadas pelos professores sobre as abordagens ao ensino transmissiva ($F=2,25$; $gl=5$; $p=.05$) e compreensiva ($F=4,75$; $gl=5$; $p=.000$). Os resultados sugerem que em certas áreas disciplinares os professores parecem adoptar preferencialmente uma determinada abordagem

ao ensino, conforme se pode ler na figura 3. Relativamente aos resultados obtidos, ressaltamos as médias elevadas apresentadas na abordagem transmissiva pelos professores que leccionam disciplinas ligadas à área científica, nomeadamente Matemática e Ciências Naturais ($M=13,95$; $DP=2,87$) e duas disciplinas eminentemente práticas, Educação Musical e Educação Física ($M=14,0$; $DP=1,82$). No entanto, nestas últimas os respectivos professores apresentam simultaneamente médias elevadas na abordagem compreensiva ($M=16,13$; $DP=1,16$), o mesmo não acontecendo nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, em que os valores se apresentam baixos, no que concerne a esta abordagem ao ensino ($M=14,54$; $DP=2,05$). Consideramos, ainda, pertinente realçar as médias obtidas pelos professores de Língua Portuguesa e Estrangeiras na abordagem compreensiva ($M=14,64$; $DP=1,80$) superiores às obtidas na abordagem transmissiva ($M=12,91$; $DP=2,27$). Realçamos, por último, os valores apresentados pelos professores de Ciências Humanas, designadamente Geografia e História, que obtêm médias elevadas na abordagem compreensiva ($M=15,50$; $DP=1,59$) e baixas na abordagem transmissiva ($M=12,53$; $DP=2,19$).

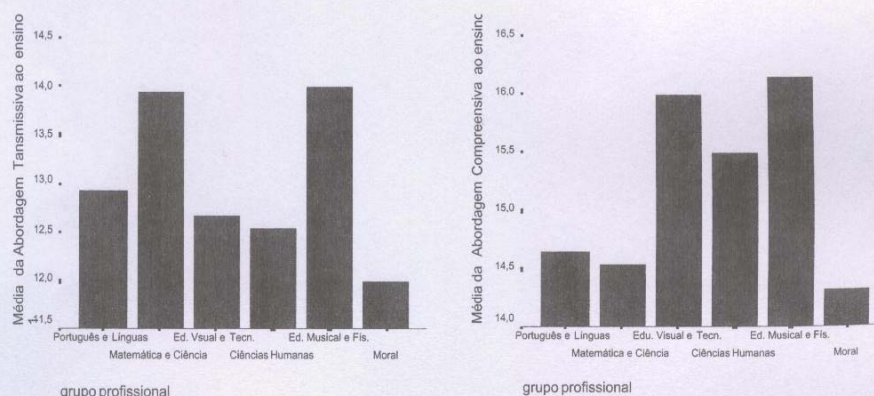


Figura 3 – Distribuição das abordagens ao ensino de acordo com as disciplinas lecionadas

No que diz respeito ao impacto do ano de escolaridade leccionado nas abordagens ao ensino, verificamos que, contrariamente aos alunos, os professores apresentam médias relativas à abordagem compreensiva que aumentam gradualmente desde o 5.º ano ($M=14,83$; $DP=,64$) até ao 9.º ano ($M=15,53$; $DP=,84$), com a excepção do 7.º ano ($M=14,98$; $DP=,93$), onde se regista

uma queda acentuada. Estas diferenças de médias são estatisticamente significativas ($F=17,30$; $gl=4$, $p=,000$). O perfil da abordagem profunda não se apresenta consistente, sugerindo que a abordagem compreensiva cresce do 5.º para o 6.º, embora a média decresça no 7.º ano para subir até ao 9.º ano (cf fig. 4). Este perfil talvez possa sugerir que a opção por esta abordagem pode estar mais relacionado com as características das turmas do que de um padrão mais consistente de intervenção.

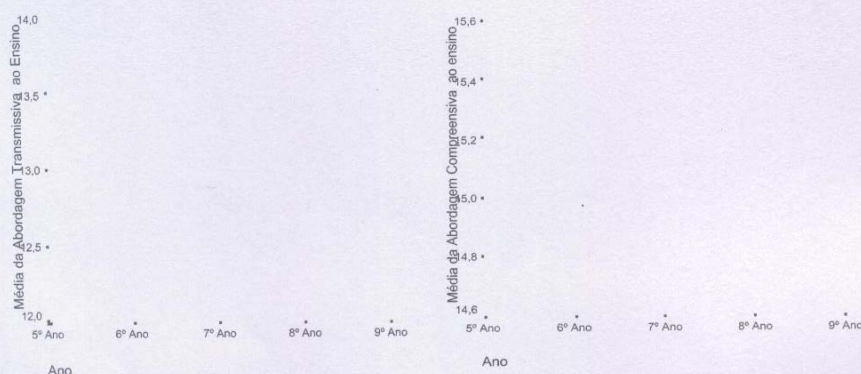


Figura 4 – Associação entre as abordagens ao ensino e o ano de escolaridade

Relativamente ao impacto do ano de escolaridade lecionado na abordagem transmissiva, a diferença de médias também se apresenta estatisticamente significativa ($F=38,32$; $gl=4$, $p=,000$), no sentido em que as médias na abordagem transmissiva crescem do 5.º ($M=13,40$; $DP=,73$) até ao 8.º ano ($M=13,88$; $DP=2,16$), decaindo abruptamente no 9.º ano ($M=12,17$; $DP=1,20$). Estes dados sugerem que entre o 5.º e o 8.º ano estes docentes acreditam que esta abordagem mais centrada na transmissão é a mais adequada para promover a aprendizagem dos seus alunos. Este estilo decresce no 9.º ano, possivelmente caracterizando a convicção de que nesta etapa do processo de ensino-aprendizagem, o estilo de ensino necessita de ser mais orientado para a compreensão.

Analisámos a associação entre as abordagens dos professores ao ensino e as abordagens dos alunos à aprendizagem ($\chi^2=9,79$; $gl=4$; $p=,44$), e verificámos que a adopção de uma abordagem indiferenciada, transmissiva/compreensiva, apresenta uma associação estatisticamente significativa com a opção dos alunos por uma abordagem à aprendizagem superficial/profunda (44,1%) e por uma abordagem superficial (36,1%) (ver figura

5). Contudo, esta percentagem decresce no que diz respeito à associação com a abordagem profunda (19,1%). Por sua vez, nas salas de aula dos professores que adoptam uma abordagem transmissiva ao ensino, sentam-se alunos que adoptam uma abordagem superficial/profunda (72,7%), embora tenham também alunos que optam por uma abordagem superficial (27,3%). No entanto, podemos verificar que a abordagem transmissiva ao ensino não se apresenta associada à abordagem profunda à aprendizagem. Na figura 5 é ainda possível observar que a associação entre a abordagem compreensiva ao ensino e a abordagem profunda à aprendizagem não é muito elevada (22,3%). No entanto, a abordagem compreensiva ao ensino está igualmente associada às duas outras abordagens à aprendizagem: abordagem superficial – (27,1%) e abordagem superficial/profunda – (50,7%), apresentando, neste caso, valores elevados.

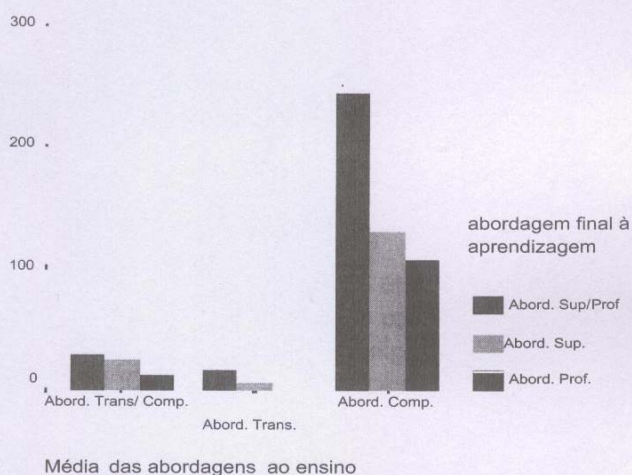


Figura 5 – Relação entre as abordagens dos professores ao ensino e as abordagens dos alunos à aprendizagem

Neste estudo analisámos, ainda, o impacto das abordagens ao ensino no rendimento escolar da disciplina de Língua Portuguesa ($F=7,46$; $gl=2$; $p=,001$; $p<,05$) e constatámos que alunos cujos professores adoptam uma abordagem compreensiva ao ensino apresentam melhores resultados escolares, enquanto os alunos cujos professores adoptam tanto uma abordagem transmissiva/compreensiva como uma abordagem transmissiva apresentam classificações mais baixas (cf figura 6).

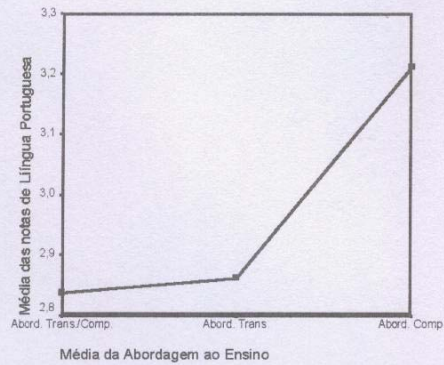


Figura 6 – Relação entre as abordagens ao ensino e o rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa

Discussão e conclusões

A investigação sobre as abordagens dos alunos à aprendizagem levada a cabo em diferentes países tem revelado que, em determinada situação de aprendizagem, o mesmo aluno poderá optar por uma abordagem superficial e noutra por uma abordagem profunda, dependendo de si próprio e das suas percepções sobre a natureza da tarefa e do ambiente de aprendizagem (Laurillard, 1997; Prosser e Trigwell, 2000; Ramsden, 1997). Assim, apesar de os alunos manifestarem preferência por uma determinada abordagem à aprendizagem, é na interacção com a sua percepção sobre as exigências da situação de aprendizagem que estes efectuam a sua opção (Biggs, 1999). No presente estudo, podemos constatar que apenas uma pequena percentagem dos alunos (30,2%) percebe o contexto de aprendizagem no qual está inserido como exigindo uma abordagem profunda para lhe fazer face. O estudo da associação entre as abordagens à aprendizagem e o ano de escolaridade aponta para uma diminuição do recurso à abordagem profunda do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Estes dados devem conduzir-nos a uma reflexão sobre a forma como o ensino é ministrado nestes níveis de ensino, uma vez que à medida que os alunos avançam na sua escolaridade, parecem deixar progressivamente de optar por abordagens profundas à aprendizagem, sendo a opção por esta abordagem a que está associada a resultados escolares mais qualitativos. Os resultados obtidos são, portanto, coerentes com os evidenciados nas diferentes investigações integradas na literatura SAL (Barca et al., 1997; Biggs, 1993b; Biggs e Kember, 2001; Ferreira, 2002; Lozano et al., 1999; Rosário e Almeida, 1999; Rosário, 1999). As abordagens dos professores ao ensino, enquanto factores ligados ao contexto, parecem estar rela-

cionadas com a qualidade da aprendizagem dos alunos. Analisando a associação entre as abordagens ao ensino e as abordagens à aprendizagem dos respectivos alunos, verificamos que a abordagem transmissiva parece desencorajar a adopção de uma abordagem profunda por parte dos alunos. Os dados obtidos não sugerem uma coerência entre a abordagem dos professores ao ensino e as abordagens à aprendizagem dos respectivos alunos. Assim, apesar de os professores optarem sobretudo por uma abordagem compreensiva ao ensino (84,6%), a maior parte dos seus alunos não percebe os ambientes de aprendizagem como exigindo uma abordagem profunda para lhes fazer face. Podemos, por conseguinte, constatar que estes professores apresentam percepções sobre o seu ensino que não correspondem às dos seus alunos. Estes últimos focalizam a sua atenção em aspectos do contexto que conduzem à adopção de uma abordagem superficial à aprendizagem ou de uma abordagem superficial/profunda. Esta opção terá como consequência resultados escolares de qualidade inferior. De acordo com Meyer e seus colaboradores (1990) é o ambiente de aprendizagem tal como este é percebido pelos alunos, e não necessariamente o ambiente objectivo, que está relacionado com a opção por determinada abordagem à aprendizagem. Pode não ser, portanto, suficiente tornar os conteúdos mais interessantes e relevantes para os alunos, se este interesse e relevância forem apenas percebidos desta forma pelos professores. Por outro lado, os professores apresentam frequentemente intenções relativas ao seu ensino que não são operacionalizadas na sua prática educativa. Estes dados propõem-nos uma reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que, tal como a literatura refere, a abordagem compreensiva ao ensino está associada a produtos de aprendizagem qualitativamente mais elevados. Torna-se, assim, imperioso avaliar os "sinais" veiculados pelos contextos de aprendizagem que podem contribuir para induzir os alunos destes níveis de ensino a optarem por uma abordagem superficial/profunda, de forma indiferenciada. Paralelamente, é importante promover ambientes de aprendizagem que os alunos percebam como indutores de uma abordagem profunda à aprendizagem. De acordo com a literatura, a prática docente poderá incentivar os alunos ao desenvolvimento de abordagens à aprendizagem mais significativas, dirigindo a sua atenção mais para a compreensão dos conteúdos do que para a sua reprodução nos testes de avaliação. Este foco exige o recurso a metodologias activas de ensino-aprendizagem, que promovam diferentes abordagens às tarefas escolares e a métodos de avaliação que privilegiem a estrutura das matérias, em vez da memorização de factos independentes. Na promoção do sucesso escolar que todos almejamos, este parece ser um dos caminhos possíveis para conduzir os alunos à adopção de uma abordagem profunda e, conseqüentemente, a um percurso escolar mais proficiente.

Referências

- Barca, A., Porto, A. e Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J. Núñez, A. Porto e R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Biggs, J. B. e Moore, P. J. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Biggs, J. B. (1987). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993a). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1): 3-19.
- Biggs, J. B. (1993b). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*. 12: 73-85.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. The society for research into Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B., Kember, D., Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-SF. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1): 133-149.
- Entwistle, N. (1998). Approaches to learning and forms of understanding. In B. C. Dart e G. M. Boulton-Lewis (Eds.) *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Ferreira, I. (2002). *Abordagens à aprendizagem, abordagens ao ensino: percursos, (co)incidências e desafios*. Tese de mestrado, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Laurillard, D. M. (1979). The Process of Student Learning. *Higher Education*, 8: 345-409.
- Lozano, A., Blanco, J., Canosa, S., Enriquez, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 3 (4): 229-269.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. e Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*. 28: 387-412.
- Marton, F., e Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11.
- Marton, F., e Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, Hounsell e N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*, (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.

- Marton, F., Hounsell, D., e Entwistle, N. (1997). Preface. In F. Marton, Hounsell e N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*, (pp. 145-158). Edinburgh:Scottish Academic Press Limited.
- Meyer, J. H. F., e Muller, M. W. (1990). Evaluating the quality of student of student learning. I – An unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*, 15: 131-154.
- Prosser, M., e Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching – The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Prosser, M., Trigwell, K., e Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*. 4, 217-231.
- Ramsden, P. (1997). The Context Learning in Academic Departments. In F. Marton, Hounsell e N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*, (pp. 39-58). Edinburgh:Scottish Academic Press Limited.
- Rosário, P. e Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. Nº 3 (Vol. 4), 273-280.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Schmeck, R. R. (1988). An Introduction to Strategies and Styles of Learning. In Schmeck, R. R. (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.
- Tang, C., e Biggs, J. B. (1996). How Hong Kong students cope with assesement. In D. Watkins e J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong: Cerc and Acer.
- Tang, C. (1998). Effects of collaborative learning on the quality of assignments. In B. C. Dart e G. M. Boulton-Lewis (Eds.) *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Trigwell, K., e Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*. 32: 77-87.
- Trigwell, K., Prosser, M. e Lyons, F. (1997). *Defining good teaching: relations between teachers' approaches to teaching and student learning*. Paper presented at the 7th Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction. Athens, August, 1997.
- Trigwell, K., Prosser, M. e Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*. 37: 57-70.

TO TEACH AND TO LEARN: APPROACHES CENTRED IN THE TEACHER

Pedro S. L. Rosário, Isabel Ferreira e Ângela Cunha
(University of Minho, IEP)

Abstract: SAL literature (Students approaches to learning) defends two students', more and less proficient, approaches to learning. The students' option for a superficial or deep learning approach is determined by a series of personal factors and contexts. In fact, teacher's approach to teaching constitutes one of the factors of the context recently referenced in the literature (e.g. Prosser, Trigwell and Kember), as exercising an important influence in the students' approach to learning. This study evaluates teacher's approaches to teaching impact in their students' approaches to learning. The sample was composed by 839 students and 210 teachers from Basic Education.

The results suggest that the conceptual change approach to the teaching is associated to higher results, and the information transmission approach to the teaching seems to discourage the adoption of a deep approach to the learning. These data corroborate the importance of learning contexts in the determination of students study behaviour and in the respective learning results.

KEY-WORDS: *Approaches to the learning, learning, approaches to teaching, learning strategies.*