

Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento

Pedro S. L. Rosário, Isabel Ferreira & Carina Guimarães
(Universidade do Minho & Colégio N^a S.ra do Rosário)

Resumo: A literatura tem referenciado que os alunos academicamente mais competentes organizam de uma forma mais proficiente o seu trabalho apresentando abordagens profundas na sua aprendizagem (Biggs, 1993, 1996; Kember & Gow, 1994; Ramsden, 1997). Situando-nos num marco teórico organizador do discurso da sobredotação que inclua a motivação e a criatividade, a par da inteligência centraremos esta investigação na compreensão das abordagens à aprendizagem dos alunos academicamente mais competentes. A amostra tomada é de 866 alunos do 5^o ao 9^o ano do Ensino Básico, divididos em cinco grupos tendo com referência o seu desempenho académico. Os resultados revelaram uma associação estatisticamente significativa entre a competência académica e as motivações e estratégias superficiais e profundas. Coerentemente este impacto também se verifica face às abordagens superficial e profunda exibidas por estes alunos. Os alunos mais competentes academicamente optam no seu trabalho por motivações e estratégias mais profundas que são as mais adequadas à realização dos seus objectivos. Esta coerência metacognitiva pode também justificar que os alunos de alto-rendimento não optem por motivações e estratégias superficiais para enfrentar o seu aprender. Este trabalho, na linha recorrentemente evidenciada na literatura, reforça a evidência de que conhecer o *por que é que* os alunos estudam e *como* o fazem realmente é determinante para o seu sucesso escolar.

Palavras-Chave: Abordagem à aprendizagem; Motivação e estratégias; Concepções de aprendizagem; Competência académica; Alto-rendimento.

Abordagens à aprendizagem e rendimento escolar

A aprendizagem tem sido alvo de investigação desde há vários séculos, mas durante muito tempo os investigadores pareciam estar mais preocupados em desenvolver uma *grande* teoria da aprendizagem do que em estudar

especificamente os diferentes contextos em que as pessoas podem realizar aprendizagens. Nos últimos trinta anos, esta tendência tem vindo a ser rectificadas, dando lugar a um campo de estudo apropriadamente designado como investigação sobre a aprendizagem dos alunos, centrado na perspectiva do aluno (Biggs, 1993, 1996).

Este marco teórico deve o seu início a Marton e Säljö que, em 1976 na Suécia, delinearão o rumo da mudança na investigação dos processos de aprendizagem dos alunos. Analisando a forma como os alunos percebiam e abordavam uma tarefa de leitura específica, Marton e Säljö (1976 a, b) identificaram o construto de abordagem à aprendizagem, que se constituiu como o núcleo conceptual da teoria da abordagem dos alunos à aprendizagem (*Student Approaches to Learning - SAL*). Este modelo, que se tornou numa verdadeira meta-teoria na conceptualização do ensino e da aprendizagem, desenvolveu-se em duas direcções: a fenomenografia (eg. Marton, Prosser, Trigwell) e a teoria dos sistemas (Biggs, Entwistle, Watkins, Kember).

Fenomenografia foi o termo escolhido por Marton (1981) para descrever a teoria que nasceu e se desenvolveu a partir dos seus estudos originais com Säljö. Defendem a existência de duas formas qualitativamente diferentes de os alunos abordarem uma tarefa específica de aprendizagem: a *abordagem superficial* e a *abordagem profunda* (Marton & Säljö, 1976 a). Os alunos que adoptam uma abordagem superficial concentram-se nas características superficiais dos textos ou da tarefa de aprendizagem, resultando daí uma tendência para uma orientação reprodutiva às tarefas de aprendizagem: os alunos esforçam-se por memorizar os aspectos do material de estudo que consideram relevantes para os testes de avaliação. Por outro lado, os alunos que adoptam uma abordagem profunda concentram-se no significado subjacente dos textos ou conteúdos, normalmente por estarem intrinsecamente motivados para o estudo desses conteúdos (Kember & Gow, 1994; Marton & Säljö, 1976). As duas abordagens à aprendizagem foram subsequentemente identificadas em alunos na Austrália (Dall'Alba, 1986), Grã-Bretanha (Laurillard, 1997; Ramsden, 1981) e Holanda (van Rossum & Schenk, 1984), sugerindo que o construto é aplicável a um conjunto vasto de tarefas de aprendizagem, incluindo a leitura de textos, resolução de problemas, resumo de textos e realização de experiências científicas (Marton, Dall'Alba & Kun, 1996).

Esta linha de investigação fenomenográfica apresenta como prioridade esclarecer e compreender as diferenças funcionais na forma como os alunos estudam, uma vez que estes investigadores descobriram que existe uma forte associação entre a adopção de uma abordagem profunda à aprendizagem e o sucesso académico (Marton, 1988). Destas diferentes abordagens resultam, portanto, graus diferenciados na forma de compreender o material estudado. Os resultados das investigações evidenciam uma associação entre a opção por uma abordagem profunda e resultados de aprendizagem mais qualitativos (Marton & Säljö, 1997; Prosser & Millar, 1989; Trigwell & Prosser, 1991; Van Rossum & Schenck, 1984).

A dicotomia profunda/superficial não se apresenta como uma característica estável do aluno, descreve antes a relação entre a percepção do aluno sobre a tarefa e a sua forma de a enfrentar. A percepção da tarefa engloba uma multiplicidade de aspectos: depende da sua forma e conteúdo, da sua relação com tarefas adjacentes, das suas experiências prévias, da sua percepção da exigência docente e da forma como vai ser avaliado, entre outros... No entanto, o resultado operacional desta combinação de julgamentos e percepções é a intenção de compreender ou de memorizar e, por consequência, da escolha de uma abordagem profunda ou superficial (Laurillard, 1997).

O modelo teórico da abordagem à aprendizagem desenvolveu-se posteriormente numa vertente quantitativa. É nesta que se integram os estudos desenvolvidos por Entwistle, no Reino Unido, e por Biggs, na Austrália. Estes investigadores desenvolveram paralelamente inventários que adoptaram a terminologia originalmente proposta por Marton e Säljö. Os construtos *abordagem profunda* e *abordagem superficial* foram então avaliados através de questionários que pretendiam descrever a forma habitual de os alunos enfrentarem o estudo (Barca *et al.*, 1997; Rosário, 1999a).

Entwistle e Ramsden (1988) desenvolveram o *ASI (Approaches to Study Inventory)*, que foi mais tarde alterado dando lugar ao *RASI (Revised Approaches to Study Inventory)* (Tait & Entwistle, 1996). Biggs desenvolveu dois questionários adaptados ao Ensino Universitário e Secundário, respectivamente o *SPQ (Student Process Questionnaire)* e o *LPQ (Learning Process Questionnaire)* (1987a). Estes questionários sugeriram uma terceira abordagem à aprendizagem, a *abordagem estratégica* ou de *alto rendimento*. Esta é caracterizada como estando baseada na

auto-valorização, manifesta no rendimento visível e, em particular, na procura de classificações elevadas. O aluno que adopta esta abordagem focaliza-se mais no incremento do reconhecimento adquirido através de uma boa *performance* do que na tarefa propriamente dita. Para atingir este objectivo, o aluno utiliza estratégias que podem passar pela organização do seu tempo e espaço, mas também pelo uso sistemático de competências de estudo e planeamento de prioridades de forma a responder a todos os conteúdos de estudo (Biggs, 1993).

Biggs assinala que as abordagens profunda e superficial diferem da de alto rendimento no que diz respeito às estratégias, uma vez que as utilizadas nas duas primeiras descrevem formas de realizar as tarefas de aprendizagem propriamente ditas, enquanto a terceira descreve a forma como os alunos organizam o contexto temporal e espacial em que as tarefas se integram. A abordagem de alto rendimento recorre a estratégias ligadas à forma como organizar o tempo, o espaço de trabalho e de como abordar os conteúdos de forma mais eficaz (Arias *et al.*, 2000; Biggs, 1987a, 1988). As abordagens superficial e profunda são mutuamente exclusivas, embora possam ocorrer de forma sucessiva.

O construto *abordagem à aprendizagem* foi definido por Biggs como sendo "(...) o processo de aprendizagem que emerge das percepções dos alunos das suas tarefas académicas, influenciadas pelas suas características pessoais" (Biggs, 1988, pág. 185). Segundo Biggs (1988), quando um aluno enfrenta uma situação de aprendizagem, surgem na sua mente duas importantes questões, uma relacionada com os motivos e as metas que deseja atingir (o que quero conseguir com a realização desta tarefa?) e outra vinculada às estratégias e aos recursos cognitivos que deve accionar para alcançar aquelas intenções (como faço para o conseguir?). Uma abordagem à aprendizagem está, assim, baseada num motivo e numa estratégia, combinados mediante um processo metacognitivo (Biggs, 1988, 1993). Uma abordagem à aprendizagem requer "(...) primeiro que os alunos estejam conscientes dos seus motivos e intenções, dos seus próprios recursos cognitivos e das exigências das tarefas académicas e segundo, que sejam capazes de controlar esses recursos e monitorizar a sua consequente realização" (Biggs, 1988, p.187). Segundo o mesmo autor, as abordagens diferenciam-se tendo em conta os motivos e as estratégias que os caracterizam. Assim, os alunos que adoptam uma *abordagem superficial* apresentam uma motivação extrínseca e estratégias baseadas na memorização da informação. Os alunos que adoptam uma *abordagem*

profunda apresentam uma motivação intrínseca e a sua estratégia baseia-se na procura de atribuição de um significado pessoal aos conteúdos de aprendizagem. Finalmente, os alunos que optam pela *abordagem de alto rendimento* centram-se no resultado final, logo numa forma extrínseca de motivação, baseada na procura de sucesso académico visível (Biggs, 1993).

Este autor descreveu os alunos que adoptam cada uma destas abordagens da seguinte forma: (i) Abordagem superficial – os alunos que optam por esta abordagem estão instrumental, pragmática e extrinsecamente motivados; o seu principal objectivo é satisfazer os requisitos da tarefa concreta de aprendizagem com o menor esforço possível. Para levar a cabo esta intenção, as estratégias apropriadas consistem habitualmente na limitação do seu esforço e envolvimento na tarefa ao essencial, reproduzindo os conhecimentos através de uma aprendizagem mecânica e repetitiva, de tal forma que os significados não são percebidos como um todo. Trata-se, portanto, de um processamento passivo da informação, no qual os alunos evitam questionar-se ou reflectir sobre os conteúdos de aprendizagem que estão a trabalhar, sendo também acríticos e pouco criativos no tratamento dessa informação; (ii) Abordagem profunda – os alunos que optam por esta abordagem apresentam uma motivação intrínseca para aprender e expectativas de obtenção de prazer na realização das tarefas de aprendizagem propostas que resolvem, normalmente, até ao fim. As estratégias adoptadas passam pela satisfação da curiosidade e pela procura de atribuição de um significado aos conteúdos trabalhados; analisam os textos como um todo e esforçam-se por encontrar ligações entre as principais ideias apresentadas. Os detalhes são estudados na medida que possam ajudar a explicar o significado global da mensagem. Tentam relacionar o conteúdo do texto com contextos pessoalmente significativos e com os conhecimentos prévios; quando lêem, fazem-no em profundidade, procurando extrair o significado e a intenção comunicativa do autor. Aprender, para estes alunos, é um processo activo de abstracção de significado e de interpretação pessoal da informação; e, (iii) Abordagem de alto rendimento - a orientação dos alunos que adoptam esta abordagem tem em vista a manifestação da competência pessoal e a obtenção de respeito e admiração por parte dos colegas. Está, portanto, centrada no produto final da aprendizagem. Trata-se de uma forma particular de motivação extrínseca baseada na competição, que procura a auto-valorização através da obtenção de classificações elevadas. Este tipo de motivação conduz a

estratégias de organização do tempo e do espaço e ao desenvolvimento de competências de estudo, em particular à auto-disciplina e à capacidade de planificação. O aluno que adopta esta abordagem procura criar um ambiente propício de trabalho, planificar atempadamente as tarefas e elaborar apontamentos claros. Estuda para cada disciplina de acordo com o tipo de avaliação prevista (Biggs, 1993; Lozano, Rioboo & Paz, 1997; Rosário, 1999; Rosário & Almeida, 1999 a, b).

A evidência empírica permitiu chegar a conclusões semelhantes às de Marton e Säljö, isto é, à existência de apenas duas grandes abordagens ao estudo (Biggs, Kember & Leung, 2001). No entanto, enquanto a investigação qualitativa defende uma dimensão bipolar no construto, a linha quantitativa encara as abordagens ao estudo operacionalizadas em escalas, nas quais os alunos podem obter resultados mais altos ou mais baixos.

De entre as investigações quantitativas recentemente realizadas, salienta-se o estudo levado a cabo por Rosário (1999a), que avaliou as abordagens à aprendizagem dos alunos, através do QPA (Questionário de Processos de Aprendizagem). Esta investigação teve como objectivo estudar a dimensionalidade das abordagens ao estudo, tendo o investigador sugerido que o modelo de dois factores, orientação para a reprodução (aglutinando a motivação e a estratégia superficiais) e orientação para a compreensão (aglutinando a motivação e a estratégia profundas), é o mais adequado para o construto *abordagens à aprendizagem*. Sugeriu ainda, que a dimensão de alto rendimento não deve ser considerada uma dimensão independente do conceito abordagem à aprendizagem. Esta pode estar combinada tanto com a orientação para o significado como com a orientação para a reprodução. Mais recentemente Biggs e colaboradores (Biggs, Kember & Leung, 2001) propuseram o R-SPQ-2F um instrumento que mede apenas dois factores, a abordagem superficial e a abordagem profunda, contendo cada um deles duas subescalas de estratégias e motivos, retomando, assim, a proposta inicial de Marton e Säljö. A investigação dos últimos anos sobre a aprendizagem do ponto de vista dos alunos tem, pois, sugerido que existem formas mais ou menos adequadas para aprender e que, através da implementação de alterações no contexto de ensino-aprendizagem, no sentido de induzir os alunos a adoptarem uma abordagem profunda, pode ser possível melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos (Prosser & Trigwell, 2000).

De acordo com os autores citados, as abordagens à aprendizagem explicam-se sobretudo em função do contexto e dos conteúdos de aprendizagem e não tanto pelas características idiossincráticas dos alunos. Assim, as abordagens ao estudo são caracterizadas como sendo relacionais, uma vez que representam uma forma de descrever como determinado aluno se relaciona com uma tarefa concreta, num contexto específico de ensino-aprendizagem (Biggs, 1993). Nos seus estudos Laurillard sugere que as abordagens ao estudo são o resultado da relação entre um estudante e um contexto particular 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 literatura sugere, por exemplo, que deve ser feito um esforço intensivo na planificação do ano escolar, na escolha das questões e tipo de avaliação, para evitar apresentar um contexto de aprendizagem que seja percebido pelos alunos como exigindo abordagens superficiais para lhe fazer face. Esta ênfase nos efeitos do ensino não tem como objectivo desresponsabilizar os alunos. Pelo contrário, a decisão de usar diferentes abordagens ao estudo depende largamente dos alunos, já que estes respondem diferentemente ao mesmo contexto de ensino-aprendizagem.

A dicotomia *abordagem superficial e profunda* teve um grande impacto na forma como os professores e alunos pensam o processo de ensino-aprendizagem. Os professores têm vindo a compreender que a maneira como ensinam e avaliam afecta directamente, não só a forma como os seus alunos aprendem, mas também a qualidade da sua aprendizagem. Os alunos, por sua vez, devem ser encorajados a governar a sua abordagem à aprendizagem como um meio para o incrementar o seu sucesso educativo (Marton, Hounsell, Entwistle, 1997).

Metodologia

Amostra

Participaram neste estudo 866 alunos do Ensino Básico (421 rapazes e 445 raparigas), dos quais 157 eram do 5º, 182 do 6º, 168 do 7º, 182 do 8º e 177 do 9º ano de escolas públicas da zona de Braga. Para esta investigação os alunos foram seriados segundo a sua competência académica em função dos seus

resultados escolares, nomeadamente os resultados conjuntos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no ano lectivo de 2000/1. Cada um dos níveis que descrevemos corresponde ao resultado escolar alcançado nas disciplinas referidas, o nível 1 inclui os alunos que obtiveram a nota 1 como resultado final nas duas disciplinas, os restantes níveis seguiram esta lógica. Obtivemos, assim, cinco grupos de alunos: nível 1 (19 alunos correspondendo a .5%); nível 2 (190 alunos correspondendo a 22%); nível 3 (389 alunos correspondendo a 46%); nível 4 (173 alunos correspondendo a 20%); nível 5 (95 alunos correspondendo a 11%).

Instrumento

O *IAA*, Inventário de Abordagens à Aprendizagem que utilizámos nesta investigação (Rosário, 2000) foi desenhado para a operacionalização das abordagens à aprendizagem no âmbito do Ensino Básico. As dimensões do *IAA* não presumem esgotar o âmbito do processo de estudo, mas oferecem um modelo pragmático e teoricamente coerente, na medida em que aglutinam as formas mais importantes que descrevem os comportamentos dos alunos perante as tarefas de estudo. Os vinte itens do questionário, reproduzem um modelo hierárquico de 4 subescalas, 2 referidas a motivações (Superficial, Profunda) e 2 a estratégias (Superficial, Profunda), que confluem em 2 escalas, que por sua vez, fazem referência às abordagens (combinações motivo-estratégia) Superficial, Profunda. Cada um dos 20 itens do questionário é, portanto, uma afirmação, auto-informação sobre um motivo ou uma estratégia, distribuídos no questionário. Os alunos, devem em cada uma escolher uma resposta numa escala de cinco pontos, desde 5 ("Esta afirmação é sempre ou quase sempre verdade no meu caso") até 1 ("Esta afirmação não é verdade no meu caso, nunca ou quase nunca").

Procedimentos

A informação relativa aos estudantes foi recolhida durante os tempos lectivos cedidos pelos professores. A aplicação dos instrumentos ocorreu na parte final das aulas durante o ano lectivo 2000/1. Os alunos foram informados dos objectivos desta investigação, sendo-lhes garantida a confidencialidade da informação recolhida. A sua participação foi voluntária, não se tendo verificado recusas

individuais dos alunos na colaboração. As análises estatísticas dos resultados foram feitas com recurso à versão 10.0 do SPSS.

Resultados

No quadro I apresentamos a média e o desvio-padrão dos resultados nas dimensões das abordagens à aprendizagem.

Quadro I - Resultados nas dimensões das abordagens ao estudo segundo os diferentes níveis de competência académica

Dimensões	Média	Dp	Leque
Motivação superficial	9.2	2.51	1-15
Estratégia superficial	8.2	2.59	1-15
Motivação Profunda	10.1	2.48	1-15
Estratégia Profunda	10.4	2.42	1-15
Abordagem Superficial	17.4	4.45	5-30
Abordagem Profunda	20.6	4.6	5-30

No quadro II apresentamos um quadro resumo das diferenças nas abordagens à aprendizagem considerando os alunos repartidos pelos 5 grupos diferenciados de rendimento académico (one-way). Como é patente neste quadro existem diferenças significativas na utilização quer das motivações quer das estratégias consideradas isoladamente, mas também nas abordagens à aprendizagem em função dos diferentes níveis de competência académica exibidos.

Em primeiro lugar podemos observar um impacto da competência académica sobre a motivação superficial ($F=3.50$; $gl=4$; $p<.05$) e sobre a estratégia superficial ($F=7.45$; $gl=4$; $p<.001$). Os valores obtidos sugerem que os alunos optam menos por uma abordagem superficial às tarefas à medida que apresentam melhores resultados escolares, tal como pode ser lido na figura 1. Como já referimos a opção por uma determinada abordagem à aprendizagem, correspondendo a uma combinação metacognitiva entre uma determinada motivação que preside ao aprender destes alunos e a estratégia congruente que a operacionaliza, configura uma resposta dos alunos à exigência percebida do contexto em função dos seus objectivos específicos. Neste sentido, a opção dos alunos por uma motivação e estratégia superficiais que se caracterizam por um baixo envolvimento na tarefa

específica de aprendizagem recorrendo, habitualmente a estratégias de memorização mecânicas para lidar com as tarefas, não seria coerente com a obtenção de resultados escolares elevados.

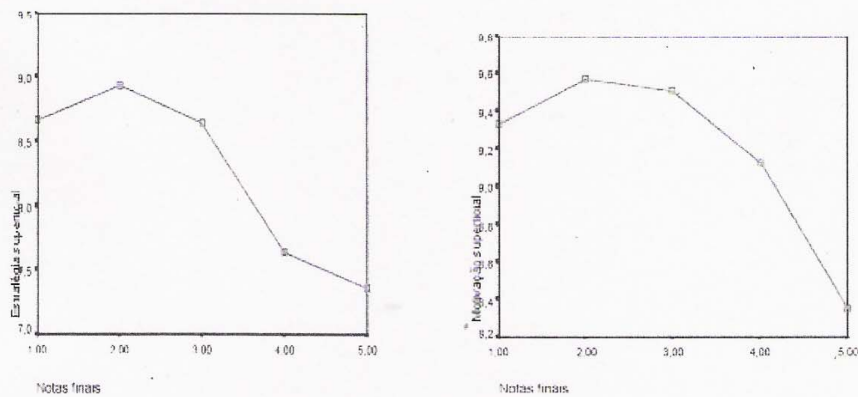


Figura 1 - Distribuição da motivação e da estratégia superficial em função do rendimento escolar dos alunos

Também podemos observar uma associação significativa entre o desempenho académico dos alunos e as variáveis motivação e estratégia profundas. Assim, verificamos diferenças estatisticamente significativas em relação à motivação profunda ($F=5.74$; $gl=4$; $p<.001$); e à estratégia profunda ($F=5.24$; $gl=4$; $p\leq.001$). Nestas duas dimensões do processo de estudo dos alunos, os mais competentes academicamente apresentam médias superiores na sua utilização (cfr. quadro II e Figura II).

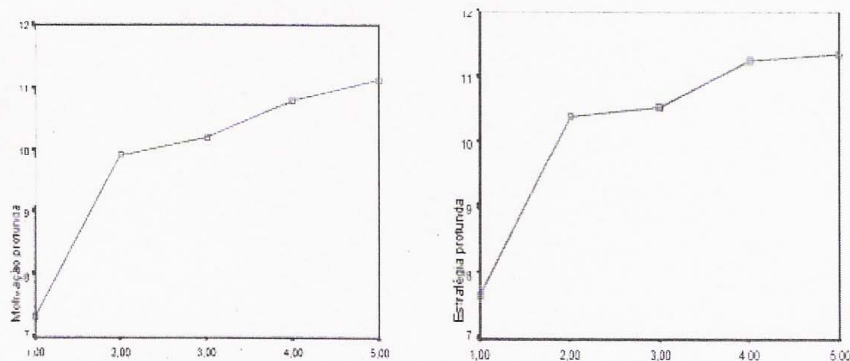


Figura 2 - Distribuição da motivação e da estratégia profunda em função do rendimento escolar dos alunos

Por fim, observam-se também diferenças significativas entre os cinco grupos de alunos na abordagem superficial ($F=6.68$; $gl=4$; $p<.001$) e na abordagem profunda ($F= 6.14$; $gl=4$; $p<.001$). Os alunos mais proficientes academicamente, pelas razões já enunciadas, optam no seu trabalho pessoal por uma abordagem profunda à aprendizagem, enquanto os demais que apresentam resultados escolares mais baixos enfrentam o seu estudo com uma abordagem superficial. Estes dados apresentam-se em coerência com os evidenciados na literatura *SAL* das abordagens à aprendizagem (Barca *et al.*, 1997; Biggs, 1993; Biggs, Kember & Leung, 2001; Rosário & Almeida, 1999).

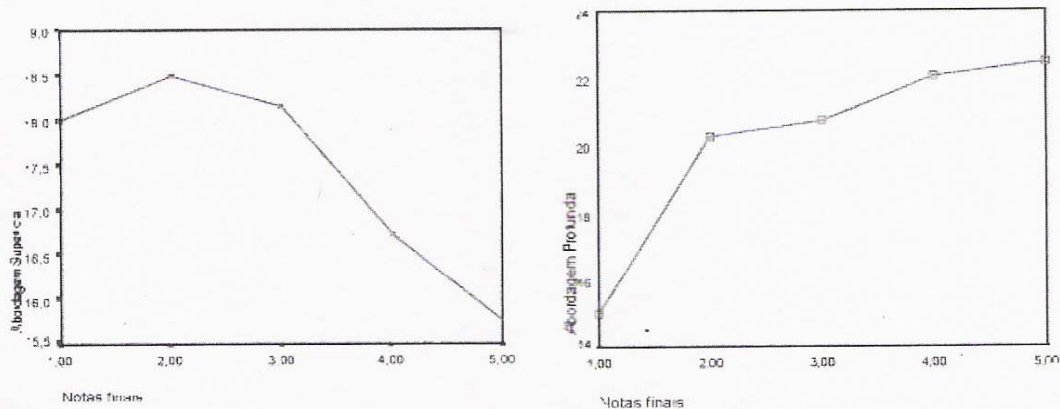


Figura 3 - Distribuição da abordagem superficial e profunda em função do rendimento escolar dos alunos

Quadro II - Análise da variância dos resultados segundo o rendimento

Dimensão	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	F	p
Motivação superficial	9,3 (3.05)	9.5 (2.10)	9.5 (2.44)	9.1 (2.72)	8.3 (2.74)	3.50	.008
Estratégia superficial	8.6 (1.52)	8.9 (2.25)	8.6 (2.64)	7.6 (2.62)	7.3 (2.42)	7.45	.000
Motivação Profunda	7.3 (3.51)	9.9 (1.97)	10.1 (2.33)	10.7 (2.40)	11.1 (2.64)	5.74	.000
Estratégia Profunda	7.6 (3.21)	10.3 (1.97)	10.5 (2.36)	11.2 (2.21)	11.3 (2.43)	5.24	.000
Abordagem Superficial	18.0 (4.35)	18.4 (3.69)	18.1 (4.37)	16.7 (4.69)	15.7 (4.57)	6.68	.000
Abordagem Profunda	15.0 (6.55)	20.3 (3.58)	20.7 (4.43)	22.0 (4.40)	22.4 (4.87)	6.14	.000

Discussão e conclusão

A defesa de um referencial construtivista na prática educativa, implica a necessidade de os educadores conhecerem a forma como os alunos abordam as suas tarefas de aprendizagem e as estratégias de auto-regulação que utilizam quando estudam. A promoção de ambientes onde os alunos possam realizar aprendizagens significativas continua a ser um repto aos docentes e, em geral, a todo o sistema educativo.

Como estudam estes alunos do Ensino Básico? Os resultados globais descritos revelam que globalmente estes alunos enfrentam as tarefas académicas com uma motivação superficial, orientada para a resposta às exigências externas da aprendizagem mais do que pelo interesse por realizar uma aprendizagem significativa. A sua percepção das exigências académicas leva-os a optarem por uma abordagem profunda às tarefas, onde o seu estudo pessoal se apoia em estratégias de relacionamento da informação pautadas por leituras extensas e discussão com os professores sobre as matérias. Estes resultados ressaltam a importância do contexto de aprendizagem percebido na determinação do comportamento de estudo dos alunos, na medida em que estes operacionalizam a sua motivação extrínseca à aprendizagem com um comportamento de estudo de alinhamento profundo para fazer face às exigências escolares. Estes dados sugerem que caso a exigência percebida baixe, a opção destes alunos poderia recair sobre uma abordagem superficial, uma vez que está guiada pela necessidade de satisfazer a exigência do contexto, mais do que centrada na compreensão do significado inerente à tarefa escolar.

Numa análise mais aprofunda e centrada nos diferentes grupos de alunos distribuídos em função do seu rendimento escolar podemos observar que o comportamento de estudo dos alunos de alto rendimento, que caracterizámos como aqueles que apresentam uma média global final de nível 5, apresentam um perfil de estudo diferenciado. Estes alunos enfrentam a sua aprendizagem com uma motivação profunda centrada na compreensão dos nexos entre a informação estudada no sentido de lhe conferir uma leitura holística e apoiada em estratégias de decodificação da informação que lhes permitam alcançar estes objectivos. Esta congruência metacognitiva entre um motivo que operacionaliza uma estratégia configura-se numa abordagem profunda à aprendizagem. O perfil apresentado por

estes alunos é distinto dos restantes. Embora a opção por uma abordagem profunda final seja similar, nos alunos de alto rendimento esta está ancorada num motivo profundo, enquanto nos demais num motivo superficial, pelo que poderemos concluir que a abordagem à aprendizagem final destes últimos apresenta um perfil instrumental.

Estes dados podem ser analisados, tal como sugere a literatura SAL, a dois níveis: quer institucionalmente, no âmbito da escola, grupos disciplinares ou conselho de turma, no sentido de analisar em que medida as diferentes abordagens à aprendizagem globais evidenciadas pelos alunos podem estar a constituir-se como respostas aos diferentes contextos de aprendizagem. Estas informações e as correspondentes respostas são fundamentais para justificar mudanças de estratégia, políticas de escola ou estilos de ensino. No entanto, existe um outro tipo de análise de nível individual que visa discutir com cada aluno o perfil do seu comportamento de estudo. Este trabalho de discussão particular da informação recolhida permite atribuir significado aos diferentes perfis de estudo analisados e desenhar conjuntamente, eventuais, mudanças no processo pessoal de ensino-aprendizagem.

O conhecimento do perfil das abordagens dos alunos à aprendizagem, quer a um nível global para ajudar por exemplo, a desenhar projectos de turma ou conteúdos a trabalhar na área curricular de estudo acompanhado, quer a um nível individual, para os confrontar com os seus comportamentos de estudo ajudando-os a optar por percursos escolares mais adaptados aos seus objectivos académicos, é uma ferramenta útil para promover aprendizagens mais significativas.

A análise do comportamento dos alunos mais auto-regulados e centrados na tarefa de estudo poderá contribuir, de uma forma decisiva, para compreender a anatomia das suas escolhas de estudo e, dessa forma, incrementar o apoio escolar aos alunos que, por diferentes motivos, não enfrentam a sua aprendizagem de uma forma compreensiva e holística. Este trabalho, na linha recorrentemente evidenciada na literatura, reforça a evidência de que conhecer de uma forma profunda os *porquês* do estudo dos alunos e o *como* realmente o executam é determinante para o seu sucesso escolar.

Referências

- Arias, A. V. et al. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, Vol 12, Nº 3, PP. 368-375.
- Barca, A., Porto, A. & 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 & R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research. (Melbourne: Australian Council for Educational Research).
- Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, J. B. (1993). 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. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347-364.
- 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. J. & Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*. Vol. 65, Nº 1, p.56-74.
- Laurillard, D. M. (1979). The Process of Student Learning. *Higher Education*, 8, 345-409.
- Laurillard, D. M. (1997). Styles and Approaches in problem-solving. In F. Marton, Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.

- Lozano, A., Rioboo, A. & Paz, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual y metodológica. In *Procesos de Aprendizaje en ambientes educativos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., Colección de Psicología.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, pp. 177-220
- Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. In Schmeck, R. R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.
- 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.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Kun, T. L. (1996). Memorizing and understanding: the keys to the paradox? In D. Watkins & J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong: Cerc and Acer.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1997). Preface. In F. Marton, Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 145-158). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.
- Prosser, M. & Millar, R. (1989). The how and the what of learning physics. *The European Journal of Psychology of Education*, 4: 513-528.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching – The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Ramsden, P. (1981). A study of the relationship between student learning and its academic context. Unpublished doctoral dissertation, University of Lancaster, UK .
- Ramsden, P. (1997). The Context Learning in Academic Departments. In F. Marton, Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.

- Rosário, P. (1999a). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Universidade do Minho (Tese de doutoramento não publicada)
- Rosário, P. (1999b). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: teoria, Investigação e Prática*. 4 (1), 43-61
- Rosário, P. & Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*. Nº3 (Vol. 4), 273-280.
- Tait, H. & Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Tang, C. & Biggs, J. B. (1996). How Hong Kong students cope with assesement In D. Watkins & J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong: Cerc and Acer.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991a). Improving quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*. 22: 251-266.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991b). Relating learning approaches, perceptions of context and learning outcomes. *Higher Education* 22, pp. 251-266.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991b). Relating learning approaches, perceptions of context and learning outcomes. *Higher Education* 22, pp. 251-266.
- Van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. (1984) The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.

High-achievers approaches to learning

Pedro S. L. Rosário, Isabel Ferreira & Carina Guimarães
(Universidade do Minho & Colégio N^a S.ra do Rosário)

Abstract: The literature evidence that high achievers organise proficiently their academic work choosing deep approaches to learning (Biggs, 1993, 1996; Kember & Gow, 1994; Ramsden, 1997). Our sobredotacion understanding is situated in a framework that includes motivation, creativity and intelligence. The purpose of this study focuses the learning processes of high-achievers. A total of 866 years 5^o to 9^o students of basic schools participated in this study. The sample is divided in five groups according the academic grades. The results revealed significant differences between surface and deep motives and strategies and the academic achievement. High-achievers use on their study more than the others students, deep approaches to learning which is coherent with the literature data. The results suggest the comprehension of the approaches to learning used in the classroom as an important tool to the significant learning and academic achievement increasing.

Key-words: Approaches to learning; Motivation and strategies; Conceptions of learning; High achievers.

Pedro Sales Luis Rosário, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 4710 Braga, Portugal.