

Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores (*)

*JOSÉ TAVARES (**)*

*JOSÉ BESSA (**)*

*LEANDRO S. ALMEIDA (***)*

*MARIA TERESA MEDEIROS (****)*

*ERMELINDO PEIXOTO (****)*

*JOAQUIM ARMANDO FERREIRA (*****)*

1. INTRODUÇÃO

No quadro das mais recentes abordagens cognitivistas e construtivistas, o papel do aluno volta a ser realçado, numa lógica de que a aprendizagem mais significativa é aquela que se opera enquanto construção progressiva e integrada de conhecimento (Almeida, 1993; Tavares, 1992; Peixoto, 2001; 1995). Se, no âmbito das abordagens mencionadas, é importante valorizar e repensar o papel do professor, mais decisivo, ain-

da, se torna relevar a acção do aluno enquanto agente do seu próprio processo de mudança. Daí, a importância crescente, para a aprendizagem, dos processos de auto-regulação como determinantes das estratégias cognitivo-motivacionais dos alunos (Rosário, 1999; Bessa, 2000), sobressaindo, nesse contexto, as componentes metacognitivas, cuja relevância para o sucesso académico a literatura da especialidade tem vindo a evidenciar.

Por sua vez, a investigação em psicologia educacional continua a relacionar positivamente a aprendizagem e o sucesso académico com a utilização de estratégias eficientes de estudo. Nesse sentido, importa ajudar os alunos a melhorar as referidas estratégias, assumindo que estas, mais do que naturalmente imergidas, se desenvolvem e constroem em contextos específicos de ensino-aprendizagem. Verifica-se, assim, que o conceito de *estratégia de aprendizagem* se liga, cada vez mais, ao sucesso académico, estando dependente de factores alargados e complexos

(*) Estudo financiado pelo Programa PRADIC da Direcção Regional da Ciência e Tecnologia do Governo da RAA.

(**) Universidade de Aveiro.

(***) Universidade do Minho.

(****) Universidade dos Açores.

(*****) Universidade de Coimbra.

que, como um todo, desempenham papéis mais ou menos determinantes no sistema de aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, partilhamos a opinião de Ramsdem (1992) ao afirmar que as diferentes tarefas e contextos impõem aos alunos a utilização de estratégias «ajustadas» de estudo e de aprendizagem. Os indivíduos tentam adaptar-se, o melhor possível, às exigências e oportunidades que lhes são apresentadas, sejam estas reais ou percebidas. Por exemplo, num ensino orientado para a aquisição do conhecimento factual, cuja avaliação se processe em moldes tradicionais, os alunos tenderão a exhibir atitudes e comportamentos passivos, centrando a sua actividade na memorização, cujo esforço se torna, todavia, mais visível nas vésperas dos exames (Almeida, 2002). Situação diversa, por nós defendida, é aquela que promove activamente os métodos de trabalho dos alunos. Esta alternativa não se explicita apenas numa forma diferente de abordar a aprendizagem, como habilita os alunos a exibirem um conjunto mais alargado de competências e hábitos de trabalho, que muito poderão contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

O modelo de Ramsdem (1992) considera três domínios contextuais, que influenciam o desenvolvimento de estratégias de estudo e aprendizagem em contexto académico. Estes domínios são, designadamente: o ensino, ou seja o método usado pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos; a avaliação, ou seja o método usado pelo professor para avaliar aquilo que é aprendido; e os programas, ou seja, mais concretamente, o conteúdo e a estrutura daquilo que formata as aprendizagens em cada disciplina. Segundo o autor deste modelo, os domínios referidos confluem, ainda, para formatar as vivências, as percepções e as representações que o aluno tem acerca do ensino, da avaliação e dos programas. Logicamente que, daqui, infere também o seu papel de estudante e organiza as suas actividades de estudo. Este contexto, assim tão amplamente considerado, influencia, de forma significativa, os processos de aprendizagem, no que se refere, nomeadamente, aos métodos e estratégias de estudo.

Neste sentido, a investigação relacionada com a produção e o sucesso académicos, pelo menos ao nível dos alunos universitários, tem evoluído

de variáveis factoriais (aptidões, estilos cognitivos, motivações...), para outras ditas mais dinâmicas e processuais. Sendo certo que se mantém o interesse pelo estudo das diferenças individuais na aprendizagem e no sucesso académico (Newstead, 1992, p. 299), as análises actuais tomam como referência novas abordagens, traduzidas, sobretudo, em leituras mais contextualistas dos processos de ensinar e de aprender. É neste quadro que, actualmente, um número significativo de investigações considera as noções de ‘*deep*’ e ‘*surface approaches to studying*’, ou seja abordagens superficiais e profundas ao estudo, descritas especialmente nos estudos de natureza fenomenológica (Marton & Saljö, 1976).

O termo *approach* pressupõe e implica a interacção entre estilos e estratégias (Biggs, 1987). Relaciona-se o tipo de abordagem com os processos de aprendizagem que emergem das percepções existentes acerca das tarefas e exigências académicas, sendo aquelas influenciadas pelas diferentes características pessoais e modos de actuar (estilos). Por exemplo, e reportando-nos aos aspectos motivacionais, quando o estudante adopta uma ‘*surface approach*’, ou seja uma abordagem superficial ou reprodutora, ele encontra-se instrumental ou pragmaticamente motivado. A estratégia geral, salientada nesta orientação, consiste em focar o essencial dos conteúdos, ou matéria de estudo, normalmente informação factual e concreta, havendo a preocupação de a representar, simbolicamente, também dessa forma, com vista à sua reprodução, o mais fiel e exacta possível.

Ao contrário, a motivação, no aluno, para adoptar uma ‘*deep approach*’ (abordagem profunda) depende do interesse intrínseco pela tarefa e de uma expectativa positiva quanto à sua realização. Consequentemente, o aluno tende a adoptar estratégias que o ajudem a satisfazer a sua curiosidade na procura do significado inerente à tarefa, de modo a personalizá-la e a torná-la coerente com a sua própria experiência, integrando-a em conhecimentos adquiridos antes ou teorizando acerca da possibilidade dessa integração, levantando hipóteses, regulando os aspectos contraditórios nelas implicados, etc. Esta tendência para a adopção de uma ‘*deep approach*’ constitui uma manifestação da própria excelência, estando associada à obtenção de classificações e níveis académicos elevados.

Na verdade, muita da investigação do domínio das estratégias de aprendizagem suporta a perspectiva de que o sucesso académico (qualidade dos desempenhos) depende dos processos de intenção (motivo) e das cognições (estratégia), dos alunos (Biggs, 1987, 1993). Neste sentido, a leitura das abordagens referidas será efectuada na confluência dessas duas componentes inseparáveis (a intenção, associada a um maior ou menor grau de motivação ou encorajamento, e a determinação estratégica ou cognitiva). No Quadro 1, além das abordagens já anteriormente referidas, introduz-se uma terceira, designada de alto rendimento, igualmente perspectivada em função do motivo e da estratégia que lhe correspondem (Biggs, 1987).

Não obstante a dificuldade em isolarmos a abordagem de «alto rendimento», podemos aceitar que a aprendizagem universitária requer a utilização coordenada das várias abordagens e estratégias por parte dos alunos (Chalmers & Fuller, 1997). Dito de outro modo, um aluno raramente utiliza uma abordagem, ou estratégia, isoladamente. Esta classificação das estratégias focadas nas tarefas é mais apropriada e ajusta-se melhor ao conceito de estratégia como sequência de planos ou trajectos cognitivos e metacognitivos aplicados a uma acção específica de aprendizagem. Ao longo das várias disciplinas, ou partes curriculares de uma mesma disciplina, pode haver variação individual nas abordagens usadas.

No desenvolvimento desta classificação, foi identificado um conjunto de tarefas mais comuns no contexto universitário, evidenciando-se, todavia, algumas das estratégias subjacentes a essas mesmas tarefas, organizadas segundo quatro categorias distintas, que representam diferentes propósitos ou objectivos educacionais: (i) Estratégias para aquisição/organização da informação, orientadas para o incremento dos conhecimentos adquiridos pelo sujeito, e das quais fazem parte: os sublinhados, as tomadas de notas e apontamentos, os sombreados, a memorização de aspectos principais, a revisão, a planificação, a monitorização e a auto-regulação, entre outras; (ii) Estratégias para processar a informação, conduzindo à sua melhor compreensão, e nas quais se inclui, por exemplo, a organização e a exploração das ideias, a realização de sumários e resumos, o estudo em grupo e a abordagem sistemática ao estudo; (iii) Estratégias para confirmar as aprendizagens, ou de avaliação das próprias aprendizagens e desempenhos, onde se inclui as simulações e as questões de revisão para confirmar as aprendizagens na preparação de exames, a análise de questões, a preparação de relatórios e a organização da aprendizagem a partir do *feedback* proporcionado em avaliações anteriores, entre outras; e (iv) Estratégias de gestão pessoal, visando uma gestão autónoma do estudo, e onde se pode incluir a gestão de recursos disponíveis, as estratégias de *coping*, a gestão de

QUADRO 1
Motivo e estratégia nas abordagens ao estudo

Abordagem Superficial Surface approach	Motivo	Para saber o mínimo. O meio termo entre o 'fracasso' e trabalhar mais do que é necessário.
	Estratégia	Delimitar objectivos instrutivos para obter apenas o essencial e básico, reproduzindo mecanicamente os conteúdos que são exigidos.
Abordagem profunda Deep approach	Motivo	Interesse intrínseco naquilo que é aprendido; útil no envolvimento e desenvolvimento de competências académicas.
	Estratégia	Descobrir o sentido dos assuntos estudando-os em profundidade e inter-relacionando-os com os conhecimentos prévios.
Abordagem de alto rendimento Strategic/achieving approach	Motivo	Obter satisfação do ego e autoconceito através da competição. Procurar obter as mais altas classificações e o máximo de rendimento.
	Estratégia	Organizar tempo e espaços de trabalho; seguir as sugestões, gerir e monitorizar o estudo; tornar-se um aluno 'modelo'.

tempos, a auto-aprendizagem, a avaliação e a auto-avaliação.

Com este estudo, junto de alunos da Universidade dos Açores, pretendemos identificar as suas estratégias, atitudes e procedimentos de estudo. Nesse sentido, apresentamos, em primeiro lugar, as características métricas do questionário utilizado como forma de garantirmos a precisão e a validade dos resultados recolhidos, legitimando, assim, as análises subsequentes. Em segundo lugar, descrevendo as suas estratégias de estudo, procuraremos determinar em que medida as mesmas se relacionam com outras variáveis pessoais dos alunos. Finalmente, acreditamos que, através desta caracterização, podemos sugerir aos alunos as intervenções e as formas de apoio consideradas mais adequadas e ajustadas às necessidades identificadas. É nossa convicção de que, ao promover o desenvolvimento dos alunos nesta área, estaremos a ajudá-los na obtenção de melhores índices de aprendizagem e de sucesso académico.

2. MÉTODO

2.1. Amostra

A amostra foi constituída por 370 alunos que frequentavam, em 2001-2002, quatro cursos de licenciatura existentes em dois pólos da Universidade dos Açores, designadamente, no pólo de Ponta Delgada (Ilha de S. Miguel): o curso PB - Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (34,6%); o curso EM - licenciatura em Ensino da Matemática (23,2%); e o curso GE - Gestão de Empresas (17,3%); e, no pólo de Angra do Heroísmo (Ilha Terceira): o curso EA - Engenharia do Ambiente (24,9%). Nesta amostra, 266 (72%) alunos eram do sexo feminino e 104 (28%) do sexo masculino. Estes alunos eram, na sua maioria, solteiros (85%), e com idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos.

A amostra comportava alunos de diferentes anos de escolaridade, sendo que 23,2% frequentava o 1.º ano, 19,7% o 2.º ano, 24,3% o 3.º ano e 5,9% o 4.º ano. O baixo número de efectivos no 5.º ano, e o facto de se concentrarem no curso PB, impediu a sua inclusão em algumas das análises subsequentes. Por outro lado, a quase

totalidade da amostra (82%) frequentava o seu curso a tempo inteiro e 84,3% refere frequentar todas as aulas. Para a maioria (73,5%) destes alunos, o curso frequentado correspondia à primeira escolha e 64% afirma estar satisfeito ou muito satisfeito com o respectivo curso (apenas 4,1% se mostrou insatisfeito). Finalmente, as médias de entrada dos alunos nos quatro cursos mencionados variaram entre os 8,71 e os 18,7 valores, situando-se a média mais frequente nos catorze valores (19%).

2.2. Instrumentos

Tendo presente os objectivos deste estudo, foi passado, no acto da matrícula do ano lectivo de 2000/2001, com o apoio de monitores, um questionário de caracterização académica dos estudantes. Durante o primeiro semestre (fora do período das avaliações), e em horário lectivo cedido pelos professores, foi aplicado o QACE - Questionário de Atitudes e Comportamentos de Estudo (Bessa & Tavares, 1998). Os alunos foram convidados a participar livremente nesta investigação.

O QACE é formado por 48 itens de formato likert, de 6 pontos de escolha forçada, entre um mínimo de 1 (discordância total) e um máximo de 6 (concordância total), distribuídos por dois inventários. O primeiro destes inventários é uma revisão da tradução e adaptação, por Bessa e Tavares (1998), da versão reduzida de 18 itens do *ASI: Approaches to Studying Inventory* (Entwistle & Ramsdem, 1983). Este instrumento pretende estabelecer, nos alunos, os contrastes entre uma atitude orientada para compreensão e sentido do estudo (abordagem profunda) e uma intenção meramente reprodutora da informação (abordagem superficial). Deriva também deste instrumento uma outra dimensão (*Strategic/Achieving approach*), preconizada por vários investigadores, e anteriormente traduzida por abordagem de 'alto rendimento' (Rosário, 1999). Esta dimensão é baseada na resposta aos contextos em que os comportamentos são valorizados pelos sistemas de acesso e de avaliação (Entwistle, 1987; Biggs, 1987; 1993; Speth & Brown, 1988).

Fazia, ainda, parte deste questionário um segundo inventário, inspirado em alguns autores das correntes da psicologia sócio-cognitiva e motivacional (Pintrich, 1995; Vermunt, 1996;

Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; Schunk, 1996), que permite endossar em registo comportamentos estratégicos destinados a fazer face ao estudo e às aprendizagens. Para o presente estudo, foi revisto o texto de alguns dos seus itens e acrescentados outros 5, pelo que o dito inventário ficou constituído por 30 itens, divididos em cinco subdimensões (factores), correspondentes a diferentes estratégias cognitivas, metacognitivas e afectivo-relacionais.

2.3. Procedimentos

Usando procedimentos estatísticos do programa SPSS, foram analisadas as respostas, nos itens, e efectuado o seu (re)dimensionamento através da análise (factorial) das principais componentes. O recurso aos *alfas* de Cronbach, no exame da consistência interna, permitiu adequar os instrumentos ao prosseguimento das análises estatísticas subsequentes. Foram ainda usados procedimentos vários de análise descritiva e correlacional relativamente às várias variáveis em estudo. As análises foram efectuadas através do programa SPSS (versão 11.0 para Windows).

3. RESULTADOS

A par dos dados respeitantes à utilização das estratégias pelos alunos participantes, apresentamos os resultados obtidos numa análise da precisão e validade dos mesmos nos dois inventários que faziam parte do questionário usado.

3.1. Validação do questionário

Apresentamos, em síntese, os resultados da análise factorial exploratória e de validação interna efectuadas sobre o QACE. Relativamente aos dados dos primeiros 18 itens do QACE, observamos diferentes soluções, salientando todas as saturações dos itens acima do valor crítico de (± 40). Supondo possível a independência entre factores, efectuou-se a extracção em componentes principais, seguida de rotação ortogonal (método *varimax*). Encontraram-se 5 componentes com valor próprio superior à unidade, e explicando 49,9% do total da variância.

A imposição de uma extracção a três factores

reproduziu, com alguma dificuldade, as três dimensões (*deep, surface, achieving*) previstas no ASI (Entwistle & Ramsdem, 1983), de forma consistente com os resultados obtidos na versão utilizada por Newstead (1992). Os coeficientes obtidos tendiam, no entanto, para uma distribuição bipolar, ao contrapor os dois tipos essenciais de abordagem ao estudo, descritos inicialmente nos trabalhos de Marton e Saljö (1976). Neste sentido, adoptámos uma solução ortogonal de 2 factores, explicando 30,7% do total da variância. O Factor 1 – *Abordagem às aprendizagens de tipo profundo/alto rendimento* – explica 18,5% do total da variância, reunindo 9 itens, todos referentes à escala com a mesma designação na versão original, acrescida de alguns itens da escala ‘abordagem de rendimento’ (*strategic achieving*). O conjunto destes itens apresenta um coeficiente de consistência interna, alfa de Cronbach, igual a .73. O Factor 2 – *Abordagem às aprendizagens de tipo superficial por reprodução/baixo rendimento* – explica 12,2% do total da variância, havendo 9 itens que o representam. Todos estes itens reportam-se à escala com a mesma designação na versão original, aos quais se juntaram, à semelhança da situação anteriormente caracterizada, mais alguns itens da escala ‘abordagem de rendimento’. O conjunto destes itens apresenta um coeficiente de consistência interna no limiar da aceitabilidade (*alfa* = .62).

Em relação aos restantes 30 itens do QACE e, dada a ausência de um instrumento de comparação, ou de outros estudos realizados, optou-se por manter o dimensionamento previsto na versão original (Bessa, 2000). As soluções encontradas revelavam, de um modo geral, características metrológicas e de consistência interna similares às do estudo de construção e validação da escala e com valores satisfatórios para os fins e objectivos da presente investigação. A solução escolhida, com 5 factores, explica 50% do total da variância e foi interpretada como medida do uso de estratégias de aprendizagem. O Factor 1 – *Estratégias de planificação e organização das aprendizagens* – reúne 11 itens e apresenta um coeficiente *alfa* de .83, distribuindo-se os itens relevantes pelas seguintes subdimensões: aulas (3 itens); tempo (4 itens); materiais (2 itens); e espaços (2 itens). Eliminando o item 36 (de rendimento), o coeficiente *alfa* sobe para .84. O Factor 2 – Rotinas de recuperação e evocação da

informação - com um índice *alfa* de .74, integra 6 itens, que se distribuem pelas subdimensões recuperação (3 itens) e evocação (3 itens). O Factor 3 - *Rotinas de selecção e integração da informação* - apresentando um valor *alfa* de .75, é formado por 4 itens, distribuídos pelas subdimensões selecção (2 itens) e integração (2 itens). O coeficiente *alfa* sobe para .81, uma vez eliminado o item 28 (de interpretação duvidosa). O Factor 4 - *Reforço da participação nas aprendizagens* - com um *alfa* de Cronbach de .70, é constituído por 5 itens, distribuídos pelas subdimensões estudo (2 itens) e aulas (3 itens). O Factor 5 - *Auto-avaliação das estratégias de aprendizagem* - formado por 4 itens, atinge um índice *alfa* de .64. Por sua vez, juntando os itens que integram os factores 2 e 3, (ambos factores de execução), o coeficiente *alfa* aumenta para .81.

3.2. Estratégias de aprendizagem dos alunos

Os resultados descritivos obtidos nos factores confirmam, de um modo geral, os de estudos anteriores sempre que estão em causa amostras equiparáveis (Tavares et al., 1998; Soares et al., 2000) ou instrumentos idênticos (Bessa, 2000; Bessa & Tavares, 2000). Tendo em vista a identificação das influências entre variáveis e a caracterização dos sujeitos, apresentamos, de seguida, as médias e desvios-padrão, assim como

os quartis, relativos às abordagens ao estudo e à utilização de estratégias aprendizagem, considerando os dois inventários incluídos no questionário (Quadro 2).

No que concerne às abordagens ao estudo, os resultados obtidos vão no sentido de considerar que os sujeitos tendem a abordar as suas aprendizagens segundo uma motivação e uma estratégia profundas. Estes dados significam que mais de metade dos participantes conjuga esforços para abordar as tarefas de aprendizagem e pondera estrategicamente os efeitos positivos e negativos dos seus próprios comportamentos de estudo. As cotações obtidas no indicador 'abordagem de tipo superficial/baixo rendimento' são inferiores à média geral para mais de metade dos alunos inquiridos, como acontece, aliás, noutras investigações do domínio (Biggs, 1993; Rosário, 1999).

Quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, identificadas, na presente investigação, através dos indicadores F1-F5, os índices descritivos considerados evidenciam que a maioria dos sujeitos da amostra usa estratégias cognitivas de planificação e sequenciação organizada do estudo e recorre a rotinas de execução das aprendizagens. Igualmente, a maior parte dos alunos recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas de auto-avaliação das aprendizagens e, assim também, a estratégias de reforço da sua participação nas aulas e de frequência às mesmas. À

QUADRO 2
Resultados nas estratégias de aprendizagem

Factores	Média	DP	Md		
			25%	50%	75%
Abordagens ao estudo					
[profunda/alto rendimento]	39,9	5,88	37	40	44
[superficial/baixo rendimento]	25,1	4,96	21	25	29
Estratégias aprendizagem					
F1: Estratégias planificação/organização	50,4	7,06	47	52	55
F2: Rotinas recuperação/evocação	16,8	4,78	13,7	17	20
F3: Rotinas selecção/integração	15,0	4,11	12	15	18
F4: Reforço da participação	23,0	5,39	19	24	28
F5: Auto-avaliação das estratégias	17,4	3,61	15	18	20

luz destes resultados, parece que uma organização tripartida (planificação, execução e avaliação) ou quadripartida (planificação, execução, reforço e avaliação) dos factores ou variáveis em apreço simplificaria e tornaria mais consistente a sua análise.

Procurando determinar a existência de uma relação estatística entre os resultados obtidos e algumas das variáveis de pertença dos alunos, recorreremos à análise de variância, considerando, para esse efeito, as variáveis género e curso. Por não se ter observado qualquer efeito significativo da interacção das variáveis género e curso, relativamente aos resultados nos factores em causa, optámos por efectuar a análise, tomando, separadamente, cada uma das duas variáveis mencionadas. Mesmo não se desenvolvendo tais resultados neste artigo, podemos referir que não se verificaram diferenças significativas entre os vários factores e dimensões tomados nos dois inventários usados, diferenciando os alunos consoante frequentassem, ou não, um curso de 1.ª escolha. No Quadro 3, apresentam-se as médias e os desvios-padrão em função do género.

Conforme indicado, os alunos do sexo feminino apresentam cotações médias superiores, no que concerne aos resultados nos indicadores do ‘uso de estratégias de planificação e organização das aprendizagens’ ($F=13,9$; $p<0,001$), nomeadamente nas subdimensões ‘tempo’, ‘materiais’

e ‘espaços’. Do mesmo modo, as estudantes apresentam resultados mais elevados na dimensão ‘uso de rotinas de recuperação e evocação da informação’ ($F=7,05$; $p<0,001$), considerando-se o indicador em causa de forma agregada ou separada.

De seguida, analisamos os mesmos resultados, tomando agora em consideração o curso frequentado pelos participantes (Quadro 4).

De acordo com os resultados obtidos, e conseqüente análise da variância, verificaram-se algumas diferenças estatisticamente significativas que passamos a descrever. Em primeiro lugar, observa-se uma diferenciação com significado estatístico nos resultados relativos à ‘abordagem de tipo profunda’ ($F=4,28$; $p<0,01$). Verificamos, através do teste de contraste (*scheffe*), que as diferenças são favoráveis aos alunos dos cursos PB e EA, relativamente a EM. Por sua vez, na ‘abordagem de tipo superficial’ ($F=3,09$; $p<0,01$), a diferença atinge significado estatístico quando comparamos os alunos do curso PB com os de EA (a diferença favorece os primeiros). Quanto ao ‘reforço da participação nas aprendizagens’ ($F=2,37$; $p<0,05$), a diferença é favorável aos alunos de EM relativamente aos de GE. Por sua vez, no ‘uso de rotinas de recuperação e evocação da informação’ ($F=5,05$; $p<0,001$), as diferenças são favoráveis aos alunos do curso PB por

QUADRO 3
Resultados nos factores segundo o género

Factores	Género			
	Masculino		Feminino	
	M	DP	M	DP
Abordagem profunda/alto rendimento	40,1	5,63	39,8	5,99
Abordagem superficial/baixo rendimento	25,0	4,81	25,2	5,04
F1: Estratégias planificação/organização	47,8	7,47	51,5	6,63
F2: Rotinas recuperação/evocação	15,1	5,12	17,4	4,48
F3: Rotinas selecção/integração	15,2	3,84	14,9	4,22
F4: Reforço da participação	22,2	5,79	23,3	5,20
F5: Auto-avaliação das estratégias	17,0	3,59	17,6	3,61

QUADRO 4
Resultados nos factores segundo o curso

Factores	Curso							
	PB		EM		GE		EA	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Abordagem profunda/alto rendimento	40,5	5,80	37,9	6,43	40,6	5,68	40,8	5,30
Abordagem reprodutora/rendimento	24,3	4,87	25,4	5,45	24,9	4,72	26,2	4,66
F1: Estratégias planificação/organização	50,9	6,79	51,2	7,37	49,4	8,09	49,7	6,35
F2: Rotinas recuperação/evocação	18,4	4,34	16,0	4,44	15,8	4,82	15,9	5,06
F3: Rotinas selecção/integração	15,5	3,95	14,4	4,44	15,1	3,46	14,7	4,40
F4: Reforço da participação	23,2	5,08	23,8	5,33	21,0	5,68	23,3	5,42
F5: Auto-avaliação das estratégias	17,5	3,48	17,3	3,46	17,6	3,55	17,2	3,97

QUADRO 5
Resultados nos factores segundo o rendimento escolar anterior

Factores	Rendimento anterior			
	Nunca reprovou		Reprovou pelo menos um ano	
	M	DP	M	DP
Abordagem profunda/alto rendimento	39,7	5,66	39,2	6,66
Abordagem reprodutora/rendimento	25,2	5,16	24,8	4,63
F1: Estratégias planificação/organização	51,4	6,30	48,1	8,54
F2: Rotinas recuperação/evocação	17,0	4,71	16,9	4,63
F3: Rotinas selecção/integração	14,8	4,14	13,2	4,65
F4: Reforço da participação	23,6	5,18	22,8	5,39
F5: Auto-avaliação das estratégias	17,5	3,67	16,8	3,76

comparação com os alunos dos três restantes cursos.

Finalmente, analisamos os resultados nos factores identificados considerando o rendimento escolar dos alunos. Para esta análise, consideramos a informação dos alunos relativa a reprovações anteriores. No Quadro 5, apresentamos os resultados considerando dois subgrupos de alunos: aqueles que nunca reprovaram e aqueles que não transitaram de ano, na Universidade, pelo menos uma vez.

A par da proximidade das médias obtidas entre os dois subgrupos na maioria dos factores,

certo é que, em relação a alguns deles, se assiste a alguma discrepância de resultados. Observa-se uma diferença com significado estatístico no factor «uso de estratégias de planificação/organização das aprendizagens» ($F=9,57$; $p<0,001$), relativamente às subdimensões ‘aulas’, ‘tempo’ e ‘materiais’. Do mesmo modo, observa-se uma diferença com significado estatístico no ‘uso de rotinas de selecção/integração’ ($F=4,69$; $p<0,05$). Em ambos os casos, os alunos sem qualquer reprovação apresentam, como seria de esperar, uma maior/melhor utilização das estratégias (de estudo/aprendizagem).

4. DISCUSSÃO

Os resultados encontrados, no que se refere, quer à precisão, quer à validade das escalas que integram os dois inventários do questionário aplicado, são consistentes com os de outros estudos realizados, tomando alunos de outras universidades portuguesas (Bessa & Tavares, 2000; Soares et al., 2000). À semelhança dos resultados obtidos por outros investigadores do domínio, não encontramos suporte para defender a especificidade da abordagem 'rendimento' ou 'alto rendimento', pelo que, nas análises que efectuámos, sobressaem, apenas, as abordagens 'profunda' e 'superficial'. Pelo exposto, parece-nos aconselhável a realização de estudos adicionais, em Portugal, com base nesta escala e a partir do referencial teórico das três abordagens. Trata-se de clarificar, por esta via, algumas das fragilidades da organização estrutural das escalas de abordagem ao estudo.

Dado o número reduzido de participantes no presente estudo, não nos parece oportuno tirar qualquer conclusão avaliativa sobre as características dos alunos da Universidade dos Açores em relação aos tipos de estratégia de aprendizagem utilizados predominantemente. Poderão, no entanto, apontar-se algumas tendências verificadas neste mesmo estudo, com a ressalva referida. Assim, os alunos do sexo feminino apresentam melhores estratégias de estudo face aos colegas do sexo masculino. Do mesmo modo, observaram-se algumas diferenças em função do curso frequentado pelos alunos. Neste caso, as médias obtidas são favoráveis aos alunos do curso de Professores do Ensino Básico. Por último, mesmo que não generalizável a todas as dimensões consideradas, os alunos sem qualquer reprovação anterior apresentam maiores/melhores estratégias de aprendizagem face aos colegas que já repetiram, pelo menos, um ano (diferenças mais relevantes nos factores 'uso de estratégias de planificação/organização das aprendizagens' e 'uso de rotinas de selecção/integração'). Estes últimos resultados afiguram-se-nos, também, perfeitamente enquadrados na literatura e na experiência quotidiana de quem vivencia os problemas de aprendizagem e de sucesso académico no Ensino Superior (Tavares et al., 1998).

Por último, e sobretudo junto dos subgrupos de alunos que apresentam resultados mais baixos

nos dois inventários em apreço, importa reunir meios e criar oportunidades para que estes desenvolvam estratégias mais eficientes de estudo. Por vezes, assume-se, erradamente, que tais aquisições foram já objecto de treino e capacitação nos níveis escolares anteriores, o que não tendo forçosamente acontecido, sugere que tais estratégias sejam, agora, devidamente contextualizadas. Todos reconhecemos as grandes alterações que se verificam nos modelos de ensino na passagem do Ensino Secundário para o Ensino Superior e as consequentes mudanças implicadas na forma de aprender por parte dos alunos deste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1993). *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S. (2002). Sucesso e insucesso no Ensino Superior Português. In *Actas do Seminário «Sucesso e insucesso no Ensino Superior Português»* (pp. 103-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bessa, J., & Tavares, J. (1998). *QACE – Questionário de Atitudes e Comportamentos de Estudo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bessa, J. & Tavares, J. (2000). Abordagens e estratégias de regulação do estudo em alunos do 1.º ano das licenciaturas de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. *Psicologia*, 14 (2), 173-188.
- Bessa, J. A. (2000). *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários*. Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado.
- Biggs, J. (1984). Learning strategies, student motivation patterns and subjectively perceived success. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance*. Orlando, FL: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Chalmers, D., & Fuller, R. (1997). *Teaching for learning at University*. London: Kogan Page.
- Entwistle, N. J., & Ramsdem, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J. (1987). A Model of the teaching-learning process derived from research on student learning. In J. T. E. Richardson, M. Eysenck, & D. Warren-Piper (Eds.), *Student Learning Research in Education and Cognitive Psychology*. London: Open University Press.

- Marton, F., & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning - I: Outcomes and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Newstead, S. E. (1992). A Study of two 'quick and easy' methods of assessing individual differences in student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (3), 299-312.
- Peixoto, E. (2001). Aprendizagem, raciocínio metacognitivo e auto-regulação em contexto escolar: Princípios de uma teoria emergente. In B. Detry, & F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores*. Lisboa: Edinova.
- Peixoto, E. (1995). *Aprendizagem de mestria e resolução de problemas: Da reactividade à construção dialéctica*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Pintrich, P. R. (1995) Current issues in research on self-regulated learning. A discussion with commentaries. *Educational Psychologist*, 30, 171-172.
- Ramsdem, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rosário, P. S. L. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 43-61.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning Theories* (2nd ed). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Soares, A. P., Osório, A., Capela, J. V., Almeida, L. S., Vasconcelos, R. M., & Caires, S. M. (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Speth, C., & Brown, R. (1988). Study approaches, processes and strategies: are three perspectives better than one? *British Journal of Educational Psychology*, 58, 247-257.
- Tavares, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDINE.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1.º ano do Ensino Superior: Um estudo no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação, CCPSF-DCE.
- Tavares, J., Santiago, R. A., Soares, I., Lencastre, L. et al. (1996). 'Níveis de sucesso no 1.º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro'. *Relatório 1*. Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação, CCPSF-DCE.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988) Construct validation of a strategic model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunck (Eds.), *Self-Regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York. Springer-Verlag.

RESUMO

No presente trabalho apresentam-se alguns resultados e as conclusões mais relevantes de um estudo realizado, na Universidade dos Açores, no âmbito de um projecto de investigação sobre o desenvolvimento do estudante do ensino superior. Neste artigo, em particular, analisam-se as atitudes e estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos alunos da Universidade dos Açores com base numa amostra constituída por 370 alunos que frequentavam, em 2001-2002, quatro cursos de licenciatura existentes em dois dos três pólos desta Universidade: Ponta Delgada e Angra do Heroísmo. A avaliação das atitudes e estratégias foi efectuada através do QACE – Questionário de Atitudes e Comportamentos de Estudo (Bessa & Tavares, 1998). As análises estatísticas procuraram, por um lado, avaliar a qualidade da métrica deste questionário e, por outro, descrever, os alunos nos seus comportamentos de estudo e de aprendizagem. Os resultados são consistentes com os de outros estudos similares, realizados a nível nacional e internacional, junto da população estudantil universitária.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem, estudantes universitários, Ensino Superior, rendimento académico.

ABSTRACT

The authors summarize some findings from an exploratory study dealing with the cognitive development of 370 college students, from four different major areas, enrolled in courses offered in two separate campuses of the University of the Azores, Portugal (Ponta Delgada and Angra do Heroísmo). In this particular study, students' attitudes, approaches to studying and effective study habits were assessed, using the Questionnaire of Attitudes and Study Habits – QACE (Bessa & Tavares, 1998), with the aim of determining which cognitive, metacognitive and affective variables control student engagement in academic activities and, therefore, influence decision-making about what to do (*attitude*) and how to (*strategy*) achieve proposed learning tasks. Descriptive and factor analyses were carried out, using SPSS, and results are consistent with those of similar studies on this issue conducted in Portuguese universities and elsewhere.

Key words: Learning strategies, college students, higher education, academic success.