

## Concepções de aprendizagem em estudantes portugueses do primeiro ciclo do Ensino Básico

Ana Isa Figueira<sup>a\*</sup>   
António M. Duarte<sup>b</sup> 

<sup>a</sup> Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. Lisboa, Portugal

<sup>b</sup> Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia. Lisboa, Portugal

**Resumo:** Pretendeu-se conhecer as concepções de aprendizagem de estudantes portugueses do 1º ciclo do Ensino Básico, verificando a possível replicação e inovação em relação às concepções identificadas pela perspectiva fenomenográfica. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas centradas em três dimensões da concepção de aprendizagem: *referencial* (o que é a aprendizagem), *processual* (como se aprende) e *contextual* (onde se aprende). Uma análise de conteúdo de tipo intermédio das respostas demonstrou uma correspondência entre as concepções encontradas e as concepções básicas reveladas pela fenomenografia (por exemplo, aprendizagem como acumulação de informação, como compreensão ou como obtenção de classificações) e também permitiu desvendar novas concepções de aprendizagem, representando-a como realização de atividades específicas, devolução da informação por explicação, ou realizável através do esforço pessoal e autónomo.

**Palavras-chave:** aprendizagem, concepções de aprendizagem, 1º ciclo do ensino básico.

### Introdução

O fenómeno da aprendizagem em contexto educacional apresenta-se hoje como um importante objeto de investigação, que visa não só a sua descrição e compreensão, mas também o desenvolvimento de intervenções para o aumento da qualidade e do sucesso da aprendizagem. Uma das teorias que se debruça sobre a aprendizagem em contexto educacional, procurando ampliar a compreensão sobre ela, é a fenomenografia, que cedo se interessou especificamente sobre a concepção que os estudantes têm sobre a aprendizagem (Marton, Dall’Alba, & Beaty, 1993; Säljö, 1984). Esta teoria teve a sua gênese no estudo de Marton e Säljö (1976), que *procuraram* compreender as formas como os estudantes se relacionavam com uma tarefa específica de aprendizagem (por exemplo, de leitura e interpretação de texto). Neste estudo verificou-se a existência de uma diferenciação na maneira como os estudantes abordavam a tarefa. O conceito de abordagem à aprendizagem derivado deste estudo diz respeito ao modo como os estudantes se confrontam com as tarefas de aprendizagem, permitindo compreender a variabilidade e a complexidade da aprendizagem. De acordo com a investigação no âmbito do enquadramento SAL (“students’ approaches to learning”), as abordagens à aprendizagem podem-se perspetivar segundo uma tipologia que diferencia uma “abordagem superficial” e uma “abordagem profunda” à aprendizagem (Biggs, 1987).

A abordagem superficial caracteriza-se por uma orientação motivacional instrumental, que perspectiva a aprendizagem para obter os objetivos mínimos requeridos (Gibbs, 1992), em combinação com o uso de uma estratégia de superfície, que envolve a memorização e a reprodução literal da informação (Marton, 1981). A abordagem profunda, por seu turno, é enquadrada por uma orientação motivacional intrínseca, que perspectiva o ato de aprender com intenção de obter prazer e satisfação pessoal (Entwistle & Ramsden, 1983), aliada a uma estratégia de profundidade, que implica a tentativa de compreender os conteúdos de aprendizagem.

Partindo desta diferenciação, a fenomenografia debruçou-se sobre a experiência individual da aprendizagem, estudando o modo como os indivíduos representam essa experiência, com o objetivo de analisar, mediante metodologias qualitativas, a sua variação (Marton & Booth, 1997). Esta abordagem centra-se assim na experiência de aprendizagem enquanto fonte de significação, embora não a considere uma construção interna cristalizada, mas sim uma configuração interativa, baseada nas experiências do indivíduo em várias situações de aprendizagem e inserido num contexto social alargado que a influencia (Hewitt & Rose-Adams, 2012; Khan, 2014; Marton & Booth, 1997; Wong & Lo, 2012).

A investigação fenomenográfica sobre as concepções de aprendizagem dos estudantes, que tem incidido sobretudo em populações do ensino superior, permitiu distinguir dois tipos básicos de representações: a concepção “quantitativa” e a concepção “qualitativa” de aprendizagem (Biggs, 1990). A concepção quantitativa

\* Endereço para correspondência: [figueira.isa@gmail.com](mailto:figueira.isa@gmail.com)



perspectiva a aprendizagem como um processo mecânico e estereotipado de acúmulo de informação (Saban, Koçbeker-Eid & Saban, 2014; Wang & Tsai, 2012). A *concepção qualitativa*, por sua vez, perspectiva a aprendizagem como um processo ativo de compreensão e construção de significados, associando-a ao processo de desenvolvimento pessoal (Antoniadou & Skoumios, 2013; Lloyd, 2013). No quadro da *concepção quantitativa*, o processo cognitivo básico tido como inerente à aprendizagem é a memorização mecânica da informação, enquanto na *concepção qualitativa* a compreensão e a interpretação pessoal ganham a primazia. Neste sentido, é possível considerar que as duas concepções básicas de aprendizagem se relacionam hierarquicamente (Marton & Booth, 1997; Vedenpää & Lonka, 2014). Paralelamente, Biggs e Moore (1993) sugerem a existência de uma terceira concepção básica de aprendizagem – a *concepção institucional* – que, salientando o enquadramento institucional da aprendizagem (por exemplo, a escola), toma-a como o processo de aquisição de creditações (por exemplo, as classificações). Deste modo, de acordo com esta concepção, a aprendizagem é tida como equivalente ao processo de obtenção de classificações escolares.

O aprofundamento do estudo das diferentes concepções de aprendizagem permitiu diferenciar algumas mais específicas, variantes das básicas. Nesta linha, o sistema de Säljö (1979) distingue cinco concepções específicas de aprendizagem, com três variantes da concepção quantitativa e duas da concepção qualitativa, que correspondentemente veem a aprendizagem como: *aumento do conhecimento*; *memorização e reprodução*; *memorização e aplicação*; *compreensão*; e *reinterpretação*. Posteriormente, Marton, Dall’Alba & Beaty (1993) desvendam uma sexta concepção, variante da qualitativa, que, tomando a aprendizagem como *mudança pessoal*, conota-a com o processo de desenvolvimento pessoal. Paralelamente, outros estudos fenomenográficos têm observado novas variantes da concepção de aprendizagem no que toca a dimensões específicas – as três dimensões usualmente consideradas são: a *referencial* (o que é aprender), a *processual* (como se aprende) e a *contextual* (onde se aprende). Por exemplo, Freire e Duarte (2010) encontraram, em estudantes universitários brasileiros, novas variantes para a dimensão *processual*, que defendem a ideia de que a aprendizagem se processa *não intencionalmente*, *instintivamente*, *ensaiando* ou até *sentindo*.

A concepção de aprendizagem relaciona-se significativamente com o processo e o produto da aprendizagem, existindo evidências que as concepções de aprendizagem dos estudantes se associam com as suas *abordagens à aprendizagem* (por exemplo, o tipo de motivação e estratégia utilizada para aprender), influenciando assim indiretamente o produto de aprendizagem (Alamdarloo, Moradi & Deshiri, 2013; Otunuku, Brown & Arini, 2013; Trigwell, Ashwin & Millan, 2013). Especificamente, diferentes concepções

de aprendizagem tendem a associar-se a diferentes abordagens à aprendizagem, que, por sua vez, tendem a conduzir a diferentes produtos de aprendizagem (Entwistle & Peterson, 2004; Van Rossum & Schenk, 1984). Essencialmente, a concepção quantitativa tende a relacionar-se com a abordagem *superficial*, que conjuga uma motivação *instrumental* (por exemplo, esforço mínimo, para evitar o falhanço) com uma estratégia de *superfície* (por exemplo, memorização mecânica), e que tipicamente conduz a um rendimento e uma qualidade de aprendizagem mais reduzidos (Entwistle, 1988; Entwistle, Tait & McCune, 2000). Contrariamente, a concepção qualitativa tende a relacionar-se com a abordagem *profunda*, que conjuga uma motivação *intrínseca* (por exemplo, envolvimento e gosto pessoal pela aprendizagem) com uma estratégia de *profundidade* (por exemplo, compreensão), que normalmente conduz à obtenção de produtos de aprendizagem de rendimento e qualidade mais elevados (Asikainen, 2014; Entwistle, Tait & McCune, 2000).

### *Concepções de aprendizagem em estudantes do Ensino Básico*

Tradicionalmente, os estudos fenomenográficos que focam as concepções de aprendizagem realizam-se com populações de estudantes do Ensino Superior ou, mais escassamente, do Ensino Secundário, sendo parca a investigação sobre concepções de aprendizagem em estudantes de menores níveis de escolaridade.

Os estudos pioneiros de Pramling (1983) e, mais recentemente, de Sobel, Li & Corriveau (2007), que tiveram como participantes crianças entre os 3 e os 8 anos de idade, encontraram uma progressão na sua concepção de aprendizagem, que vai da noção desta como “fazer” para “saber” e, mais tarde, “compreender”. Estes estudos registaram igualmente uma progressão de uma perspectiva incapaz de distinguir entre “fazer” e “aprender a fazer” para outra que defende a noção de “ser capaz por crescer”, ou seja, “pelo desenvolvimento” e, finalmente, num nível mais elevado, para uma visão que expressa a ideia de aprender através da “experiência”. As concepções de aprendizagem em crianças do pré-escolar, na faixa dos 3 aos 6 anos, estão mais relacionadas com o desejo de aprender do que propriamente com outros tipos de estados mentais. Como é coerente com o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, não existe ainda nas idades mais reduzidas a perspectiva mais ampla da intencionalidade ativa na aprendizagem.

A mesma conclusão de desenvolvimento progressivo das concepções de aprendizagem encontra-se no estudo de Sobel e Corriveau (2007), com crianças dos 3 a 6 anos de idade. Estes autores procuraram verificar que compreensão teriam as crianças do processo de aprendizagem, analisando o seu discurso espontâneo sobre a aprendizagem de uma nova canção. Os resultados demonstraram que, nas faixas etárias mais baixas (entre

os 3 e os 5 anos), já existe a distinção entre o que é saber e não saber, não existindo, no entanto, a compreensão de onde vem o conhecimento ou que se pode adquirir um novo conhecimento. Coadjuvando estes resultados, Bartsch, Horvath e Estes (2003) também encontraram, no seu estudo sobre concepções de aprendizagem com crianças entre 2 e 7 anos de idade, a referência “o que se aprende” e “quem aprende/ensina” e menos referências a “quando”, “como” e “onde” se aprende. Neste estudo também se verificou que as crianças se referiam mais à aprendizagem do comportamento e em menor frequência à aprendizagem dos fatos.

Arroz, Figueiredo e Sousa (2009) e Morais e Figueiredo (2005) (citado por Arroz et al., 2009) verificaram no seu estudo com crianças portuguesas do ensino pré-escolar uma concepção de aprendizagem como um processo mais passivo (por exemplo, a aprendizagem como *ver e ouvir o que é ensinado* e como *saber mais coisas*). No entanto, e para além desta concepção, observaram também, já nesta fase de escolaridade, uma concepção da aprendizagem como um processo mais ativo (por exemplo, aprender é *fazer coisas* e é útil para o futuro). Também Jaidin (2008), no seu estudo com crianças de Brunei entre o 8 e 11 anos, verificou a existência de concepções mais quantitativas (*aprendizagem como aquisição e aprendizagem como memorização*) e uma concepção mais qualitativa (*aprendizagem como participação ativa* – através de trabalho em grupo, projetos escolares e experiências). A maior preponderância de concepções quantitativas poderá ser em parte explicada pela filosofia de ensino do sistema de ensino local, ou seja, de um ensino focado na transmissão de informações em detrimento da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Com ênfase em uma população estudantil mais avançada, Rosário e colaboradores (2006) investigaram as concepções de aprendizagem de uma amostra de estudantes portugueses do quinto ano de escolaridade e seus pais. Verificaram que pais e alunos “conceitualizam maioritariamente a aprendizagem como sendo um aumento de conhecimentos e um processo que ocorre sobretudo através de procedimentos, sendo a ajuda parental vista como muito importante...” (p. 469). Destaca-se deste estudo a tônica colocada pelos estudantes na instrumentalidade da aprendizagem, resultado coerente com o estágio de desenvolvimento de seus pensamentos concretos. Em outro estudo, Rosário e colaboradores (2013) estudaram também as concepções de aprendizagem em estudantes de etnia cigana entre os 9 e os 13 anos de idade. Com a tônica de instrumentalidade que os estudos acima referem, estes estudantes perspectivam a aprendizagem como um meio para adquirir competências básicas de numeracia e literacia, competências que lhes são importantes no futuro para ajudar a família no comércio de feiras locais. Estes alunos parecem assim não valorizar o prosseguimento dos estudos, considerando as

competências básicas suficientes para a vida na sociedade cigana em que se inserem.

Por seu lado, Wang e Tsai (2012) analisaram as concepções de aprendizagem em estudantes do Ensino Básico de Taiwan de 10 a 12 anos de idade através de seus desenhos. O estudo verificou que a concepção de aprendizagem dominante era a aquisição passiva de conhecimentos, em consonância com uma visão cultural tradicionalista de educação. O estudo demonstrou também que, neste contexto, com o avanço da escolaridade, as concepções de aprendizagem dos estudantes tendem a ser menos diversificadas e mais tradicionais. Contrariamente a esta ideia, o estudo de Marín, Pérez-Echeverría e Scheuer (2014) com estudantes de instrumentos de sopro de diferentes níveis escolares, demonstrou diferenças entre as concepções de aprendizagem nos diversos níveis. As concepções dos alunos em níveis elementares de ensino do instrumento enfatizaram a relação entre as condições de aprendizagem (por exemplo, o tempo de prática, a repetição) e os resultados da aprendizagem, evidenciando pouco a agência do estudante no processo. Os alunos de níveis mais avançados apontaram, por sua vez, processos de aprendizagem que privilegiavam a autonomia e a reflexão do estudante, considerando também a expressão do músico ao tocar o instrumento. Este estudo parece demonstrar que os alunos de níveis mais avançados de escolaridade demonstram concepções de aprendizagem mais qualitativas, focando processos de construção de significados pessoais.

O estudo que enquadra este artigo teve como objetivo mapear e avaliar a incidência relativa das concepções de aprendizagem de alunos portugueses do primeiro ciclo do Ensino Básico. Em particular, o estudo pretendeu explorar a eventual replicação, neste contexto, de concepções de aprendizagem previamente identificadas pela fenomenografia (tipicamente com estudantes de Ensino Superior), assim como desvendar concepções possivelmente não observadas previamente. Pretende, desta forma, contribuir para uma compreensão mais ampla do fenómeno das representações dos estudantes sobre a aprendizagem e para um melhor ajustamento de uma potencial intervenção.

## Método

Para o estudo enquadrado por este artigo, os dados foram recolhidos através de uma entrevista sobre a concepção de aprendizagem e um tratamento desses dados por análise de conteúdo, seguindo uma abordagem qualitativa, numa perspectiva inspirada na fenomenografia.

## Participantes

A amostra é composta por dezesseis alunos do quarto ano do Ensino Básico, que frequentavam escolas básicas públicas portuguesas (63% meninos e 38% meninas), com

idade média de 9 anos (variando entre os 9 e os 10 anos;  $DP = 0,34$ ). Oito (50%) dos participantes frequentavam uma escola urbana (por exemplo, em uma cidade com cerca de 15 mil habitantes) e os oito restantes (50%) uma escola rural (por exemplo, em um povoado com menos de mil habitantes). A escolha do 4º ano de escolaridade como ano de referência para a constituição da amostra prende-se pelo fato de que este é um ano de final de ciclo, onde se pressupõe que os alunos detenham competências linguísticas básicas que lhe permitam expressar-se numa entrevista.

A amostra foi constituída por conveniência, tendo a sua dimensão determinada em função da saturação das categorias encontradas pela análise de conteúdo realizada (por exemplo, com base no fato de que a partir da 16ª entrevista não se registaram categorias diferentes das encontradas nas entrevistas anteriores, que viessem acrescentar mais conhecimento).

### Instrumento

Para a recolha dos dados, foram realizadas entrevistas individuais, através de um guia de entrevista previamente construído, intitulado *Entrevista Estruturada sobre Concepções de & Abordagens à Aprendizagem - 1º ciclo (V.I)*, que foi registrado e autorizado numa instância oficial especializada.

O guia considera a seis dimensões da concepção de aprendizagem que têm sido estudadas, em maior ou menor grau, pela investigação fenomenográfica: *referencial* (o que é aprender); *processual* (como se aprende); *contextual* (onde se aprende); *funcional* (para que se aprende); *fatorial* (fatores da aprendizagem); e *problemas* (problemas de aprendizagem). Considerou-se neste artigo, por motivos de limitação de espaço, apenas os resultados relativos às três primeiras dimensões referidas. Para a dimensão referencial, o objetivo foi o de responder as perguntas sobre a natureza do fenómeno da aprendizagem, tendo sido realizadas questões como: *“Imagina que tinhas de dizer um menino o que é aprendizagem – o que lhe dizias?”* ou *“Para ti, o que é aprender?”*. Para a dimensão processual, procurou-se responder as perguntas sobre o processo de aprendizagem (com enfoque no tipo de operações cognitivas empregadas para aprender – por exemplo, memorização, aplicação, compreensão, reestruturação de conhecimento, mudança pessoal etc.) utilizando questões como: *“Imagina que tinhas de dizer a um menino como se aprende – o que lhe dizias?”* ou *“Imagina que um menino te perguntava o que tem de fazer para aprender – o que lhe dizias?”*. Para a dimensão contextual consideraram-se as subdimensões espacial (perguntas sobre os locais onde se pode aprender), inquirindo os alunos, por exemplo, com a questão *“Imagina que tinhas de dizer a um menino onde se aprende – o que lhe dizias?”* ou *“Onde achas que se aprende?”*, a subdimensão interpessoal (perguntas sobre com quem se pode aprender), utilizando questões como *“Imagina que tinhas de dizer a um menino com quem se pode aprender – o que lhe dizias?”* ou *“Com quem/com que*

*pessoas se pode aprender?”* e, finalmente, na subdimensão temporal (perguntas sobre em que momentos se aprende) com questões como *“Imagina que tinhas de dizer a um menino quando se aprende – o que lhe dizias?”* ou *“Em que momentos/alturas é que se aprende?”*.

### Procedimento de recolha de dados

Para realizar o estudo foi dado o consentimento informado do Ministério da Educação, das direções dos estabelecimentos de ensino, dos alunos, bem como dos seus encarregados de educação.

As entrevistas foram realizadas em contexto escolar, na biblioteca ou sala de convívio das escolas e dentro do horário escolar, tendo tido a duração média de vinte minutos. No início de cada entrevista foi introduzido o objetivo do estudo aos participantes e eles foram informados de que a sua colaboração era voluntária e as suas respostas confidenciais. Foi solicitada a gravação em áudio das entrevistas, para posterior transcrição e análise.

### Análise dos dados

O processamento dos dados recolhidos foi realizado através de uma análise de conteúdo, que seguiu uma abordagem intermédia entre o método dedutivo e indutivo (Miles & Huberman, 1994), o que significa que se partiu do conhecimento teórico prévio existente sobre as concepções dos estudantes sobre a aprendizagem, procurando verificar a sua existência na amostra estudada, mas também foram consideradas novas concepções emergentes, particulares à amostra inquirida. Esta abordagem envolveu três momentos: a seleção de um critério de segmentação das respostas em unidades de análise a categorizar; o desenvolvimento de um sistema de categorias de análise, por categorização das unidades segmentadas; e o teste da confiança das categorias encontradas, através de comparação interjuizes.

A segmentação das respostas em unidades de análise foi realizada por dois analistas de forma independente e posteriormente também discutida, até ser atingindo o consenso. Numa fase de “treino”, os analistas segmentaram 25% de unidades de análise e compararam a sua segmentação. O tipo de segmentação realizado foi dedutivo, tendo sido utilizado o critério “temático” (Flores, 1994), considerando como unidade a categorizar toda a porção de resposta que abordasse, pelo seu conteúdo, quaisquer das dimensões consideradas da concepção de aprendizagem (por exemplo, referencial, processual, contextual). Para a categorização das unidades segmentadas, utilizou-se uma aproximação “intermédia” ou seja, partiu-se do referencial fenomenográfico para categorizar as unidades, sempre que possível, com base nas categorias recorrentemente identificadas pela investigação anterior, mas também com sensibilidade a concepções emergentes. Após vários *loops* de análise, chegou-se a um sistema de categorias considerado estável,

com a construção de uma primeira grelha de análise das concepções de aprendizagem para cada uma das dimensões. Em seguida, foi elaborada uma segunda grelha com as categorias confirmadas e emergentes. Esta segunda grelha foi posteriormente empregada numa segunda análise de todas as unidades. Com base nos resultados desta segunda análise, foi apurado um sistema final de categorias de concepção de aprendizagem, apresentado nos resultados. A última categorização, da qual resultou o sistema de categorias final, foi realizada por dois juízes independentes, de modo a calcular-se o “acordo interjuízes”, com vista a um estudo da sua validade. O cálculo do “acordo interjuízes” quanto à categorização de cada dimensão realizou-se com base na fórmula sugerida por Bakeman e Gottman (1986):  $PA = (FA / (FA + FD)) / 100$ ; onde PA significa percentagem de acordo, FA frequência de acordos e FD frequência de desacordos. O valor do acordo interjuízes foi de 76,6% para a dimensão referencial, de 80,3% para a dimensão processual e de 85,4% para a dimensão contextual.

No sentido de se explorar a representatividade das categorias descritivas das concepções de aprendizagem encontradas, contabilizou-se a frequência relativa (%) de cada categoria na amostra de participantes, com o recurso ao programa de análise qualitativa NVivo (versão 8), um software que assiste na categorização, organização e processamento de dados qualitativos.

## Resultados

Com base na análise de conteúdo das respostas das entrevistas apresentada na seção anterior de Método foi possível observar, na amostra estudada, uma variedade de concepções de aprendizagem para cada uma das dimensões estudadas, que se expressam na Tabela 1.

Tabela 1. Resumo das dimensões, meta-categorias e categorias

Dimensão	Metacategoria	Categoria
Referencial	Passiva – Quantitativa	Adquirir
		Memorizar
		Realizar
		Explicar
		Mudar
Processual	Passiva – Quantitativa	Sendo-se ensinado
		Ouvindo/absorvendo
		Reproduzindo
		Memorizando
		Observando
		Aplicando

*continua...*

Tabela 1. Continuação

Dimensão	Metacategoria	Categoria
	Ativa – Qualitativa	Tentativa e erro
		Compreendendo
		Esforçando
		Institucional
Contextual	Contexto espacial	Escola
		Domicílio
		Qualquer lugar
	Contexto temporal	Alturas do dia
		Alturas da vida
	Contexto social	Com apoio
		Agentes educativos escolares
		Com professores
		Com outros agentes educativos
		Família
		Com a mãe, o pai ou ambos os pais
		Com outros membros da família, como os primos ou os avós.
		Colegas
Outros		
		Autonomamente

### Dimensão Referencial – “O que é aprender?”

Para a dimensão referencial da concepção de aprendizagem (Tabela 2) foram encontradas cinco formas diferentes de perspectivar o que constitui a aprendizagem, para além de uma perspectiva vaga, que não a define explicitamente. Quatro concepções parecem corresponder a uma concepção “Passiva – Quantitativa”, que definem a aprendizagem como: aquisição de informação; memorização; realização de atividades que envolvem competências básicas como as de leitura, escrita ou aritmética; e explicação de conteúdos aprendidos. Estas categorias apontam para uma noção de aprendizagem como um ato receptor e acumulativo de informação, que deve ser memorizada, transmitida (ou devolvida em termos formais) e aplicada a tarefas concretas.

Surgiu também uma concepção “Ativa – Qualitativa”: que define a aprendizagem como uma mudança para um estado de inteligência superior.

Tabela 2. Dimensão Referencial – “O que é aprender?”

Metacategoria	Categoria	Definição	Exemplo de resposta
Vaga		Definição não explícita da natureza da aprendizagem	“[Aprender é] bom para nós”
Passiva – Quantitativa	Adquirir	A aprendizagem consiste em adquirir informação	“[Aprender é] saber coisas novas”
	Memorizar	A aprendizagem consiste na memorização/ retenção de informação	“[Aprender é] memorizar as coisas”
	Realizar	A aprendizagem consiste na realização de atividades que envolvam uma ou mais das competências básicas de aprendizagem (por exemplo, leitura, escrita e aritmética)	“Fazer assim matemática, fazer contas, ler”
	Explicar	A aprendizagem consiste em explicar o que se aprendeu	“Explicar o que são as coisas, por exemplo, pergunta o que é uma mesa e eu digo-lhe: é um objeto feito de madeira”
Ativa – Qualitativa	Mudar	A aprendizagem consiste em mudar para um estado em que se tem mais inteligência	“[Aprender é] ficar mais inteligente”

### Dimensão Processual – “Como se aprende?”

No que diz respeito à dimensão processual da concepção de aprendizagem (Tabela 3), foram verificadas dez categorias distintas, para além de uma perspectiva vaga sobre o processo de aprendizagem, que não o explicita. Constata-se, deste modo, sete categorias, como expressões ou variantes de uma concepção “Passiva – Quantitativa”, sobre o processo de aprendizagem, que defendem que se aprende: sendo-se ensinado; ouvindo e absorvendo informações; copiando e reproduzindo informações; memorizando informação; observando comportamentos; aplicando ou exercitando conhecimentos ou competências; e por tentativa e erro. Estas categorias

remetem à ideia de que o processo de aprendizagem se constitui como um conjunto de procedimentos ou comportamentos de recepção passiva de informações.

Para além destas categorias, detectou-se também uma concepção “Ativa – Qualitativa” sobre o processo de aprendizagem, que a conceitualiza como um procedimento de compreensão das matérias escolares. Paralelamente, emergiu uma concepção “Ativa – Esforço”, defendendo que se aprende através do esforço ou motivação pessoal, também indicia uma noção do aprendente como agente ativo do seu processo de aprendizagem.

Finalmente, detectou-se uma categoria institucional – que equaciona o processo de aprendizagem como o transitar de ano escolar, através dos testes e avaliações.

Tabela 3. Dimensão Processual – “Como se aprende?”

Metacategoria	Categoria	Definição	Exemplo de resposta
Vaga	-	Unidades de texto que não explicitam o processo de aprendizagem	“Ir estudando”
Passiva – Quantitativa	Sendo-se ensinado	Aprende-se sendo-se ensinado	“Temos que ter uma escola e professores para depois explicarem, para eles aprenderem”
	Ouvindo/absorvendo	Aprende-se ouvindo e assimilando informações transmitidas	“Estarmos calados, não falar com os colegas e ouvir a professora”
	Reproduzindo	Aprende-se copiando ou reproduzindo informação fornecidas pelo professor	“A professora explica. Faz no quadro, passamos para o caderno”
	Memorizando	Aprende-se memorizando a informação	“[As pessoas] aprendem memorizando as coisas que a professora diz”
	Observando	Aprende-se através da observação de comportamentos	“... podemos ver as outras pessoas a fazerem e estamos a aprender, ao mesmo tempo”

*continua...*

Tabela 3. Continuação

Metacategoria	Categoria	Definição	Exemplo de resposta
Passiva – Quantitativa	Aplicando	Aprende-se aplicando/exercitando conhecimentos/competências (como escrever, ler ou resolver problemas)	“Pode-se aprender lendo, copiando, escrevendo. Fazer contas, resolver problemas, fazer números”
	Tentativa e erro	Aprende-se errando e corrigindo os erros	“Também se aprende quando erramos alguma coisa na escola, vamos corrigir e aprendemos”
Ativa – Qualitativa	Compreendendo	Aprende-se compreendendo as matérias	“... a professora explica-nos, se nós não compreendermos pergunta-nos outra vez...”
Ativa – Esforço	Esforçando	Aprende-se através do esforço/motivação pessoal	“Às vezes a professora garreia conosco, mas nós temos que respeitar porque ela garreia conosco mas é para nós aprendermos e nos esforçarmos mais e, para mim, é assim que nós aprendemos”
Institucional	Institucional	Aprende-se transitando de ano escolar, através dos testes e atividades de avaliação	“... depois fazermos os testes, para depois ficarmos a saber as coisas e vamos passando para vários anos”

### Dimensão Contextual – “Onde se aprende?”

Para a dimensão contextual da aprendizagem (Tabela 4) foram referidos os âmbitos espacial, temporal e social, para além de uma perspectiva vaga sobre o contexto de aprendizagem, que não o explícita.

A concepção do contexto espacial da aprendizagem aponta esta como se realizando: na escola; no domicílio ou em qualquer lugar. Por sua vez, a noção do contexto temporal da aprendizagem refere este como: certas alturas do dia (com indicação de horários); e em certas alturas da vida (por exemplo, na juventude, na idade adulta).

Para o contexto social da aprendizagem, observou-se a consideração da aprendizagem com apoio, sendo que este pode advir de agentes educativos escolares (por exemplo, professores e outros agentes educativos), da família (por exemplo, mãe, pai, ambos os pais, outros familiares), dos colegas, e de outras pessoas conhecidas. Paralelamente foi também observada a noção da aprendizagem sem apoio externo, realizada autonomamente pelo aprendiz.

Deste modo podemos verificar tanto a consideração de contextos mais restritos de aprendizagem (por exemplo:

escola; domicílio; alturas do dia; alturas da vida; e com apoio) como a de contextos mais amplos para a mesma (por exemplo: qualquer lugar; e autonomamente).

Com vista à exploração das categorias resultantes da análise de conteúdo efetuada, procedeu-se à análise da representatividade das metacategorias (por exemplo, frequência relativa) na amostra de participantes considerada. Na dimensão referencial, a maior parte dos estudantes expressou uma concepção “Passiva – Quantitativa” à aprendizagem (14; 87,5%) e uma minoria (4; 25%) expressou uma concepção “Ativa – Qualitativa”. Na dimensão processual, todos os estudantes referiram uma concepção “Passiva – Quantitativa” (16; 100%), três (18,8%) referiram uma concepção “Ativa – Qualitativa”, um (6,3%) referiu uma concepção “Ativa – Com esforço” e dois (12,5%) referiram ainda uma concepção institucional. Na dimensão contextual, 16 (100%) dos estudantes referiram um contexto espacial e a um contexto Social para a aprendizagem. O contexto temporal da aprendizagem foi referido por oito (50%) dos casos. Para além disso, dezesseis (100%) referiram um contexto restrito para a aprendizagem e nove (56,2%) referiram um contexto amplo.

Tabela 4. Dimensão Contextual – “Onde se aprende?”

Metacategoria	Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Contexto espacial	Escola	A aprendizagem realiza-se no contexto da escola	“[Pode-se aprender] na escola, ... na biblioteca.”; “... no jardim de infância.”
	Domicílio	A aprendizagem realiza-se no contexto de um domicílio	“[Pode-se aprender] em casa e na casa de outras pessoas.”

continua...

Tabela 3. Continuação

Metacategoria	Categoria	Definição	Exemplos de resposta
Contexto espacial	Qualquer lugar	A aprendizagem realiza-se em qualquer contexto espacial	“... em todo o lado se pode aprender.”
Contexto temporal	Alturas do dia	A aprendizagem realiza-se em certas alturas do dia	“[ <i>Pode-se aprender</i> ] das nove às cinco e meia”
	Alturas da vida	A aprendizagem realiza-se em certas alturas de vida	“[ <i>Pode-se aprender</i> ] quando (se) tem uma maior idade... Podem ser também adolescentes [os alunos]”
Contexto social	Com apoio	A aprendizagem realiza-se com o apoio externo de outras pessoas	“ [Aprende-se] com as professoras ...”
	Agentes educativos escolares Com professores	A aprendizagem realiza-se com o apoio dos professores	
	Com outros agentes educativos	A aprendizagem realiza-se com o apoio de outros agentes educativos do contexto da escola: auxiliares de ação educativa, diretores, treinadores	“[Aprende-se] com os treinadores lá dos clubes.”
	Família	A aprendizagem realiza-se com o apoio de membros da família	“Os nossos pais, que também foram alunos, também podem ensinar algumas coisas da matéria que estamos a dar na escola”
	Com a mãe, o pai ou ambos os pais	A aprendizagem realiza-se com o apoio dos pais	
	Com outros membros da família, como os primos ou os avós	A aprendizagem realiza-se com o apoio de outros membros da família que não os pais	
	Colegas	A aprendizagem realiza-se com o apoio de colegas	“ Com os familiares”; “Podemos aprender com os avós”; “Os primos mais velhos”
	Outros	A aprendizagem realiza-se com apoio de outras pessoas que não as anteriores, como amigos e conhecidos	“[ <i>Aprende-se</i> ] com os alunos que sabem mais do que nós e que estão mais à frente” “Ah, ainda o patrão do meu pai me ensinou coisas, ensinou-me a lidar com máquinas, ensinou-me a mexer...”
Autonomamente	A aprendizagem realiza-se autonomamente, sem apoio externo	“A andar de bicicleta aprendemos nós mesmos e às vezes aprendemos a fazer coisas só nós, sozinhos”	

## Discussão

A análise das respostas às entrevistas efetuadas demonstrou uma replicação de algumas das principais concepções de aprendizagem, normalmente observadas pelos estudos fenomenográficos. Deste modo, verificou-se a presença de uma concepção quantitativa (por exemplo, aprendizagem como acumulação de informação), de uma concepção qualitativa (por exemplo, aprendizagem como compreensão) e ainda de uma concepção institucional (por exemplo, aprendizagem como meio de obtenção de classificações). Parece, deste modo, existir um paralelismo entre as concepções encontradas nos participantes deste estudo, de uma faixa etária e nível de escolaridade reduzidos, e as concepções perspectivadas nas amostras normalmente estudadas pela fenomenografia, de estudantes de Ensino Superior ou Secundário.

Na dimensão referencial verificou-se uma correspondência entre as várias concepções de aprendizagem dos estudantes de primeiro ciclo inquiridos e as concepções de aprendizagem em geral (Marton & Booth, 1997). Observaram-se concepções “Passivas – Quantitativas” que parecem replicar outras previamente observadas: a aprendizagem como aquisição de informações, anteriormente detectada (Wang & Tsai, 2012) e como memorização de informação, já proposta por Säljö (1984). Por outro lado, parecem emergir como novas concepções do mesmo tipo: a aprendizagem como realização de atividades específicas de aprendizagem e como explicação ou devolução de informações. Em outro polo, observou-se uma concepção “Ativa – Qualitativa” da aprendizagem: a ideia de que a aprendizagem consiste em mudar para um estado em que se tem mais inteligência (Marton, F., Dall’Alba, G. & Beaty, 1993). Esta antinomia

“Passiva – Quantitativa”/“Ativa – Qualitativa” parece demonstrar que o sistema de concepções de aprendizagem dos estudantes de primeiro ciclo constitui um esboço da diferenciação entre as concepções de aprendizagem dos estudantes de secundário e do superior, ainda que pouco desenvolvido, como sugerem os estudos clássicos de Pramling (1983). Salienta-se também a presença de outras categorias que apontam para a realização de tarefas de aprendizagem basilares (por exemplo, leitura, escrita), confirmando o caráter concreto do pensamento e uma noção de instrumentalidade das tarefas de aprendizagem nestes estudantes, ou seja, o aluno percebe que as tarefas realizadas no presente constituem-se como um meio para atingir uma aprendizagem de qualidade (Arroz, Figueiredo & Sousa, 2009; Marín & Scheuer, 2014).

Na dimensão processual podemos também observar uma diferenciação entre categorias que se enquadram numa concepção “Passiva – Quantitativa” da aprendizagem, que aponta para processos de assimilação, memorização e reprodução passiva da informação, além de categorias aparentemente novas, como “observando” e “tentativa e erro”. Por outro lado, observa-se uma concepção “Ativa – Qualitativa” da aprendizagem, que refere a compreensão como processo de aprendizagem. Esta diferenciação volta a replicar a dicotomia de representações das crianças sobre o processo de aprendizagem previamente encontrada (Pramling, 1983). Para além disso, emergiu a concepção “Ativa – Esforço”, aparentemente nova, que enfatiza o papel da motivação no processo de aprendizagem. Enquanto a categoria “Ativa – Qualitativa” parece refletir uma consciência da abordagem de profundidade à aprendizagem (Asikainen, 2014), a categoria “Ativa – Esforço” parece apontar para uma consciência da aprendizagem autorregulada, no sentido em que o aluno demonstra já uma agência consciente no seu próprio processo de aprendizagem (Stekettee, 1997). Ambas as concepções ativas denotam assim que já nesta fase os estudantes parecem compreender uma relação entre a sua agência e a aprendizagem dos conteúdos. Finalmente, nesta dimensão também se verificou a replicação da concepção institucional da aprendizagem, previamente referida na literatura de especialidade (Biggs & Moore, 1993).

No que respeita à dimensão contextual, foi encontrada a dicotomia tipicamente referida pela investigação *fenomenográfica* entre uma concepção de um contexto mais restrito e um contexto mais amplo de aprendizagem (Arroz, Figueiredo & Sousa, 2009; Biggs, 1990). Efetivamente, a aprendizagem pode ocorrer, para os estudantes inquiridos, em contextos específicos (por exemplo, escola, domicílio, certas alturas do dia ou da vida) e em contextos amplos (por exemplo, em qualquer lugar). Por outro lado, emergiu não só a concepção de que a aprendizagem se pode realizar com apoio social externo mas também a concepção de que se pode aprender autonomamente, podendo esta

concepção evidenciar a ideia de que a aprendizagem é um processo pessoal e autónomo, que se conjuga com uma concepção qualitativa da aprendizagem, ainda que os estudantes refiram mais a aprendizagem com apoio (por exemplo, agentes educativos, familiares e outros) e um contexto restrito de aprendizagem (por exemplo, escola e domicílio), expressões de uma concepção quantitativa da aprendizagem (Arroz, Figueiredo & Sousa, 2009; Biggs, 1990).

Considerando a representatividade das metacategorias encontradas, a maior expressão quer da concepção “Passiva-Quantitativa” (dimensão referencial e processual) quer da concepção contexto restrito (dimensão contextual) é coerente com os resultados de estudos análogos realizados com estudantes de escolaridade básica.

Uma possível interpretação para a predominância da concepção quantitativa verificada poderá ser a de que o contexto em que se dá a aprendizagem dos estudantes inquiridos será predominantemente um ambiente de transmissão e aquisição de conhecimento. Efetivamente, sabemos que o contexto de aprendizagem influencia as visões e as abordagens face ao processo de aprendizagem por parte dos estudantes (Chen & Dhillon, 2012; Diseth, 2013; Sabzevari, Abbaszade & Borhani, 2013). Deste modo, o contexto da sala de aula (por exemplo, as concepções de aprendizagem dos professores; os objetivos educacionais; os métodos de ensino) poderá influenciar quer as concepções de aprendizagem quer as abordagens que os estudantes utilizam para lidar com elas, desde níveis mais básicos de ensino. Especificamente, certas metodologias de ensino (por exemplo, que privilegiam a transmissão de informações e a utilização de formas menos participativas de aprendizagem) podem influenciar o estudante a adotar uma abordagem de superfície à aprendizagem (Burnett & Proctor, 2002). Esta abordagem poderá estar relacionada, como se verificou na revisão de literatura realizada, com concepções mais quantitativas de aprendizagem. Seria pertinente, deste modo, explorar e caracterizar com mais profundidade o contexto de aprendizagem da população dos estudantes donde a amostra foi retirada, no sentido de poder verificar se esta relação se verifica.

Lembremos ainda que o nível de ensino básico, frequentado pelos participantes, se pauta pela ênfase na aquisição de aprendizagens basilares. Vários estudos demonstraram que, à medida que o estudante progride no nível de ensino, progride também a sua visão da aprendizagem, tornando-a mais complexa e mais qualitativa (por exemplo, aprendizagem como compreensão e como mudança pessoal) (Marín, Pérez-Echeverría & Scheuer, 2014; Marton et al., 1993). As concepções parecem acompanhar assim o desenvolvimento do estudante e do seu pensamento, progredindo em função do tempo e da experiência, através de uma consciencialização progressiva de novos aspetos relacionados com a aprendizagem.

Tendo em conta que este estudo se baseou numa metodologia qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada para aprofundamento e recolha das visões dos estudantes de primeiro ciclo, uma das limitações é a própria forma de recolha de dados. Poderá não ser fácil para os estudantes de primeiro ciclo, uma população ainda pouco escolarizada e em fase ainda precoce de desenvolvimento (sobretudo ao nível metacognitivo), estruturarem e articularem as suas respostas face a um tema pouco verbalizado no dia a dia escolar e respeitante ao seu funcionamento psicológico. Neste sentido, considerando estudos futuros, outras técnicas complementares de análise – por exemplo, análise de desenhos sobre a aprendizagem e de respostas a entrevistas com base neles (Wang & Tsai, 2012), podem ser relevantes na obtenção de uma mais acurada compreensão das concepções de aprendizagem dos estudantes de primeiro ciclo.

Por outro lado, será necessário ter em conta a especificidade e a dimensão da amostra quando se aborda a questão da generalização dos seus resultados. Foram realizadas dezesseis entrevistas, o que se trata de uma pequena amostra com um propósito exploratório e com a finalidade de uma generalização para a teoria. Posto isto, para uma generalização dos resultados à população, será necessária mais investigação futura neste âmbito, a fim de confirmar ou expandir os resultados, nomeadamente com amostras maiores de estudantes de primeiro ciclo de diferentes áreas geográficas. Outros estudos futuros que acrescentariam maior conhecimento sobre as concepções de aprendizagem de estudantes de primeiro ciclo seriam aqueles que explorassem aquelas concepções para os domínios de áreas curriculares estruturantes, como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e o Inglês.

Este estudo permitiu também contribuir para compreender melhor os fatores que influenciam a

qualidade da aprendizagem nos alunos, nomeadamente as concepções da aprendizagem que estes possuem. Em termos de implicações que poderão advir destes resultados, é importante considerar que as concepções de aprendizagem dos estudantes provavelmente espelham e influenciam em parte a forma como aprendem. Deste modo, uma aprendizagem bem-sucedida e de qualidade deverá ser um processo ativo, que se baseie na noção da aprendizagem como uma construção pessoal de significados com base na compreensão, mais do que como uma reprodução e memorização literal de informações.

Um dos caminhos para essa aprendizagem poderá ser o da intervenção psicológica nas concepções de aprendizagem dos estudantes, quer pela estimulação da consciência das suas concepções de aprendizagem, quer pela partilha de concepções alternativas e possível reestruturação das existentes, através de um trabalho de aconselhamento psicoeducacional ao estudante. Paralelamente, os professores e outros educadores poderão estimular a adoção, pelos estudantes, de concepções qualitativas de aprendizagem, promovendo uma noção da aprendizagem como parte integrante do desenvolvimento progressivo e contínuo e contrariando uma visão da aprendizagem como restrita num tempo determinado. Por outro lado, torna-se importante incentivar a motivação intrínseca para aprender, seja pela utilização de práticas de ensino estimuladoras da participação, da descoberta e da autonomia, num clima educativo de aceitação, cognitivamente estimulante e emocionalmente inteligente. No domínio das estratégias de aprendizagem e enquadrando a abordagem profunda à aprendizagem, verifica-se também a importância de um currículo que enquadre o ensino e treino de competências metacognitivas e de autorregulação da aprendizagem.

### **Conceptions of learning among Portuguese students of Elementary Education**

**Abstract:** The aim of this study is to understand the conceptions of learning of elementary Portuguese students, by investigating possible replications and innovations in relation to the conceptions identified by phenomenographic research. Semi-structured interviews were conducted, centered on three dimensions of conceptions of learning: *referential* (what is learning), *procedural* (how to learn), *contextual* (where one learns). Intermediate thematic analysis of the answers to the interviews showed a correspondence between observed learning conceptions and the basic conceptions revealed by Phenomenography (e.g., learning as accumulation of information, as comprehension or as a way to obtain school grades) and also allowed to unveil the existence of new conceptions of learning, which represent learning as the performance of specific activities, a return of information by explanation, or as an outcome achievable through personal and autonomous effort.

**Keywords:** basic education, conceptions of learning, learning.

### **Conceptions d'apprentissage chez les élèves portugais du primaire**

**Résumé :** Cette étude vise à comprendre les concepts d'apprentissage des étudiants portugais du primaire, en vérifiant la réplique et l'innovation possibles par rapport aux conceptions identifiées par la perspective phénoménographique. Des entretiens semi-structurés ont été conduits, centrés sur trois dimensions de la conception de l'apprentissage: référentiel (ce

qu'est l'apprentissage), procédural (comment on l'a appris), contextuel (où l'on apprend). Une analyse de contenu de type intermédiaire des réponses a démontré une correspondance entre les concepts trouvés et les concepts de base révélés par la Phénoménographie (par exemple, l'apprentissage comme accumulation d'informations, comme compréhension ou comme obtention des classifications) et a également permis de dévoiler de nouvelles conceptions d'apprentissage, en les représentant comme la réalisation d'activités spécifiques, le retour de l'information par explication, ou réalisables grâce à des efforts personnels et autonomes.

**Mots-clés:** apprentissage, conceptions d'apprentissage, éducation de base.

### Concepciones de aprendizaje de estudiantes portugueses del primer ciclo de la Enseñanza Básica

**Resumen:** Se pretendió conocer las concepciones de aprendizaje de estudiantes portugueses del 1.º ciclo de la enseñanza básica y verificar la posible replicación e innovación sobre las concepciones identificadas por la perspectiva fenomenográfica. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, centradas en tres dimensiones de la concepción del aprendizaje: *referencial* (qué es el aprendizaje); *procesual* (cómo se aprende); y *contextual* (dónde se aprende). Un análisis de contenido de tipo intermedio de las respuestas demostró una correspondencia entre las concepciones encontradas y las concepciones básicas reveladas por la fenomenografía (por ejemplo, aprendizaje como acumulación de información, como comprensión o como obtención de clasificaciones) y también permitió desvelar nuevas concepciones de aprendizaje, que la representan como una realización de actividades específicas, como la devolución de la información por explicación, o realizable por medio del esfuerzo personal y autónomo.

**Palabras clave:** aprendizaje, concepciones de aprendizaje, 1.º ciclo de la enseñanza básica.

### Referências

- Alamdarloo, G. H., Moradi, S., & Dehshiri, G. R. (2013). The relationship between students' conceptions of learning and their academic achievement. *Psychology, 4*(1), 44-49.
- Antoniadou, P., & Skoumios, M. (2013). Primary teachers' conceptions about science teaching and learning. *The International Journal of Science in Society, 4*(1), 69-82.
- Arroz, A. M., Figueiredo, M. P., & Sousa, D. (2009). "Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério" – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación, 48*(4), 1-18.
- Asikainen, H. (2014). *Successful learning and studying in biosciences*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Helsínque, Helsínque, Finlândia.
- Bakeman, R., & Gotman, J. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. London: Cambridge University Press.
- Bartsch, K., Horvath, K., & Estes, D. (2003). Young children's talk about learning events. *Cognitive Development, 18*(2), 177-193.
- Biggs, J. B. (1987). *Students approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1990). Teaching for desired learning outcomes. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational ideas and practices* (pp. 681-693). London: Routledge.
- Biggs, J., & Moore, P. (1993). *The process of learning*. New York: Prentice Hall.
- Burnett, P. C., & Proctor, R. M. (2002). Elementary school students' learner self-concept, academic self-concepts and approaches to learning. *Educational Psychology in Practice, 18*(4), 325-333. doi:10.1080/0266736022000022020
- Chen, L., & Dhillon, J. K. (2012). Deep approaches to learning in improving reading skills: A Case Study from Yunnan Agricultural University. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(8), 1603-1613.
- Diseth, Á. (2013). Personality as an indirect predictor of academic achievement via student course experience and approach to learning. *Social Behavior and Personality, 41*(8), 1297-1308. doi:10.2224/sbp.2013.41.8.1297
- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum
- Entwistle, N. J., & Ramsden, N. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research, 41*(6), 407-428.
- Entwistle, N. J., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of The Psychology of Education, 15*(1), 33-48.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPV.

- Freire, L. G. L., & Duarte, A. M. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. *Psicologia USP*, 21(4), 875-898.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning: theory and practice*. Bristol: TES.
- Hewitt, L., & Rose-Adams, J. (2012). What 'retention' means to me: the position of the adult learner in student retention [Special issue]. *Widening participation and lifelong learning*, 146-164.
- Jaidin, J. H. (2008). *Conceptions of learning held by upper primary children in government schools in Brunei Darussalam*. Comunicação apresentada na EARLI SIG 9 Workshop – Implications of Phenomenography and variation theory in practice, Kristianstad, Suécia.
- Khan, S. H. (2014). Phenomenography: a qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 34-43.
- Lloyd, M. (2013). Transfer of Practices and Conceptions of Teaching and Learning Mathematics. *Action in Teacher Education*, 35, 103-124.
- Marín, C., Pérez-Echeverría, M.P., & Scheuer, N. (2014). Conceptions of woodwind students regarding the process of learning a piece of music. *Research Papers in Education*, 29(4), 479-511.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Morais, S. A., & Figueiredo, M. P. (2005). O que é aprender? Concepções de crianças em idade pré-escolar. In P. Pequito., & A. Pinheiro (Orgs.), *1º Congresso Internacional de Aprendizagem em Educação de Infância* (pp. 151-162). Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Otunuku, M., Brown, G. T., & Airini (2013). Tongan secondary students' conceptions of schooling in New Zealand relative to their academic achievement. *Asia Pacific Educational Review*, 14(3), 345-357.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Sweden: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Rosário, P., Mendes, M., Grácio, M., Chaleta, E., González-Pienda, J., & Hernández-Pina, F. (2006). Discursos de pais e alunos sobre o aprender: um estudo no 5º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 463-471.
- Rosário, P., Núñez, J.C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A., & Mourão, R. (2013). Understanding gypsy children's conceptions of learning: a phenomenographic study. *School Psychology International*, 35(2), 152-166. doi:10.1177/0143034312469304
- Saban, A.; Koçbeker-Eid, B. N., & Saban, A. (2014). Racing the Marathon or Traveling to a Mysterious Place: Prospective Primary Teachers' Conceptions of Experienced and Ideal Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1013-1030.
- Sabzevari, S., Abbaszade, A., & Borhani, F. (2013). The assessment methods and learning approaches in nursing students of Kerman University of Medical Sciences in Iran. *Creative Education*, 4(2), 160-164.
- Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions. *Reports from the Institute of Education, University of Gothenburg*, 76. Gotemburgo: Universidade de Gotemburgo
- Säljö, R. (1984). Reading and Everyday Conceptions of Knowledge. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.). *The experience of learning* (pp. 89-105). Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Sobel, D. M., Li, J., & Corriveau, K. H. (2007). "They danced around in my head and I learned them": children's developing conceptions of learning. *Journal of Cognition and Development*, 8(3), 345-369.
- Steketeetee, S. (1997). Conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary school. In *Western Australian Institute for Educational Research Forum 1997*. Recuperado de <http://www.waier.org.au/forums/1997/steketeetee.html>
- Trigwell, K. Ashwin, P., & Millan, E. (2013). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 363-378.
- Van Rossum, E.J., & Schenk, S. (1984). The relationship between learning conception, learning strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73-83.
- Vedenpää, L., & Lonka, K. (2014). Teachers' and Teacher Students' Conceptions of Learning and Creativity. *Creative Education*, 5(20), 1821-1833.
- Wang, H., & Tsai, C. (2012). An exploration of elementary school student's conceptions of learning: a drawing analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(3), 610-617.
- Wong, A. K., & Lo, E. S. (2012). Assessing the construct Validity of the Conception of Teaching and Learning Questionnaire (CTLQ) for Chinese University Students in Hong Kong: Going Beyond the Use of Goodness of the Fit Indices. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(2), 402-413.

Recebido: 12/01/2019

Aprovado: 20/02/2019